

Studentevaluering som meningsskapende verktøy for kvalitet i høyere utdanning?

Anne Thronsen



Masteroppgave i utdanningsledelse

Vår 2009

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

FORORD

Jeg har lenge vært opptatt av hvordan vi snakker om kvalitet i mange sammenhenger, uten at vi egentlig snakker om hva vi legger i begrepet. Kvalitet er forstått som noe som er bra, og vi hører også at den kan bli bedre. Men hvis kvalitet alltid kan bli bedre, betyr vel det at vi egentlig aldri er gode nok. Og i forlengelsen av diskusjoner om kvalitet kommer også diskusjoner om evaluering. Hvilke svar evalueringer gir, og ikke minst hva de ikke svarer på, er ikke like sentralt i debattene. Innen høyere utdanning ble Kvalitetsreformen innført i 2003, og der er også evalueringer knyttet til kvalitetsforståelsen. Jeg jobber selv i en høyskole, og det ble derfor naturlig for meg å ha fokus på nettopp sammenhengen mellom studentevaluering og kvalitet i min masteroppgave.

Det er et privilegium å få lov til å være student i voksen alder, når man i tillegg har mye arbeidserfaring. Jeg vil takke masterstudiet i Utdanningsledelse ved ILS for måten de har utfordret oss til å koble teoretiske perspektiver med egne erfaringer gjennom hele studiet. For meg har det skapt faglig nysgjerrighet til bedre å forstå de utfordringer jeg til daglig står overfor som leder i høyere utdanning, og har utfordret meg på egen praksis. Masteroppgaven har på mange måter vært en foreløpig oppsummering av denne nysgjerrigheten. Jeg vil spesielt takke mine to veiledere, Kirsten Sivesind og Tone Dyrdal Solbrekke for uvurderlig hjelp i prosessen med oppgaven, og jeg er imponert over hvor raskt de har respondert på mine innspill, vært tilgjengelig for spørsmål og ikke minst gitt nyttige lenker til nye faglige innfallsvinkler.

Jeg vil også rette en spesiell takk til min arbeidsgiver, Høyskolen i Telemark, som la til rette for at jeg kunne ta ut sammenhengende permisjon i perioden med masteroppgaven. Å få muligheten til en faglig fordypning over tid har vært et fantastisk gode, og jeg takker gode arbeidskollegaer som har bidratt til at det lot seg gjennomføre. En spesiell takk til min stedfortreder Nils-Petter Karlsson, som nok i deler av denne perioden har hatt minst to jobber.

Avslutningsvis går det en spesiell takk til mange gode venner som har lyttet til mine tanker, lest korrektur på oppgaven og vært til god praktisk og mental støtte i prosessen.

Og ikke minst til mine to døtre, Ingrid og Katrine, som har oppmuntret og støttet meg gjennom hele studiet. Dere er det beste jeg vet!

1.	INNLEDNING	7
1.1	TEMA OG PROBLEMSTILLING	7
1.1.1	<i>FRISK kunnskapspolitikk 2000 - 2001</i>	<i>7</i>
1.1.2	<i>Organisatoriske forskyvninger</i>	<i>9</i>
1.2	EGEN FORFORSTÅELSE	10
1.3	OPPGAVENS OPPBYGGING	11
2.	TEORETISKE PERSPEKTIVER	13
2.1	FORSKYVNINGER AV PERSPEKTIVER PÅ KVALITET	13
2.1.1	<i>En fortolkende tilnærming.....</i>	<i>15</i>
2.2	KVALITET.....	16
2.2.1	<i>Kvalitet i kvalitetsreformen</i>	<i>18</i>
2.2.2	<i>Hva er kvalitet?</i>	<i>21</i>
2.2.3	<i>NOKUTs kriterier.....</i>	<i>23</i>
2.2.4	<i>Kvalitet og identitet</i>	<i>25</i>
2.2.5	<i>Kvalitet i offentlig sektor</i>	<i>27</i>
2.3	STUDENTEVALUERING.....	28
2.3.1	<i>Definisjon av evaluering</i>	<i>28</i>
2.3.2	<i>Ulike former for evaluering.....</i>	<i>30</i>
2.3.3	<i>Evalueringsprosessen.....</i>	<i>32</i>
2.3.4	<i>Brukerorientering.....</i>	<i>33</i>
2.4	HØYSKOLEN SOM ORGANISASJON.....	35
2.4.1	<i>Høgskolen som akademisk selvstyre</i>	<i>36</i>
2.4.2	<i>Høgskolen som instrument for nasjonale politiske agendaer</i>	<i>37</i>
2.4.3	<i>Høgskolen som representativt demokrati</i>	<i>37</i>

2.4.4	<i>Høyskolen som serviceforetak i konkurrerende markeder</i>	38
2.4.5	<i>Visjonenes forhold til hverandre</i>	38
2.4.6	<i>Ansvarlighet og ansvarliggjøring.....</i>	41
3.	METODE	45
3.1	UNDERSØKELSEN	45
3.1.1	<i>Utvelgelsen.....</i>	45
3.1.2	<i>Gjennomføringen.....</i>	46
3.1.3	<i>Analyseenheten.....</i>	47
3.2	ETISKE VURDERINGER	47
3.3	SPESIFISERING AV TEMA.....	48
3.3.1	<i>Organisering</i>	48
3.3.2	<i>Mening</i>	49
3.3.3	<i>Bruk.....</i>	49
3.3.4	<i>Funksjon.....</i>	50
3.3.5	<i>Evaluering i et institusjonelt perspektiv</i>	50
3.4	DATAKVALITET.....	51
3.4.1	<i>Charles C. Ragins modell.....</i>	52
3.4.2	<i>Begrepsvaliditet.....</i>	53
3.5	RELIABILITET	53
3.6	VALIDITET.....	55
4.	INTENDERT BETYDNING AV STUDENTEVALUERINGER I ORGANISASJONEN	57
4.1	LOVGRUNNLAGET	57
4.2	HØYSKOLENS KVALITETSSIKRINGSSYSTEM.....	59
4.2.1	<i>Fokus for kvalitetsarbeidet.....</i>	60

4.3	ANSVAR OG MYNDIGHET I KVALITETSSIKRINGSARBEIDET.....	62
4.4	PROSEDYRER FOR BEHANDLING AV EMNEEVALUERINGER.....	62
4.4.1	<i>Dialogmøtet</i>	63
4.5	ELEKTRONISKE STUDENTEVALUERINGER.....	65
4.5.1	<i>Emneevalueringsskjemaet</i>	65
4.5.2	<i>Hva evalueres?</i>	68
4.5.3	<i>Skjemaets pålitelighet</i>	71
4.5.4	<i>Avviksregistreringer</i>	72
4.6	KVALITETSSIKRINGSSYSTEMET I ORGANISASJONEN.....	75
4.6.1	<i>Etablering av systemet</i>	75
4.6.2	<i>Evalueringenenes form</i>	77
5.	ERFART BETYDNING AV STUDENTEVALUERINGER I ORGANISASJONEN	80
5.1	KODING AV DATA.....	80
5.2	PRESENTASJON AV DATA.....	81
5.2.1	<i>Hensikt</i>	81
5.2.2	<i>Innhold</i>	83
5.2.3	<i>Funksjon</i>	85
5.2.4	<i>Bruk</i>	87
5.3	ANALYSE AV DATAMATERIALET.....	89
5.3.1	<i>Erfaringer med studentevalueringer</i>	90
5.3.2	<i>Systematikken</i>	90
5.3.3	<i>Bedømmelse</i>	94
5.3.4	<i>Offentlig forvaltning</i>	98
5.3.5	<i>Handling</i>	99

5.3.6	<i>Oppsummering</i>	101
6.	STUDENTEVALUERINGER SOM UTTRYKK FOR KVALITET I ORGANISASJONEN	102
6.1	INSTITUSJONELT SELVSTYRE	103
6.1.1	<i>Akademisk selvstyre og evaluering.....</i>	104
6.1.2	<i>Nasjonale politiske agendaer og evaluering</i>	106
6.2	STYRING OG LEDELSE	108
6.2.1	<i>Valgt versus ansatt ledelse</i>	110
6.2.2	<i>Ledelsesdilemmaer</i>	111
6.2.3	<i>Styring, ledelse og identitet</i>	112
7.	OPPSUMMERING OG EN MULIG VEI VIDERE.....	118
	KILDELISTE	122
	VEDLEGG 1.....	127
	VEDLEGG 2.....	129
	VEDLEGG 3.....	130

1. Innledning

1.1 Tema og problemstilling

Det faglige fokuset i denne oppgaven er studentevaluering og kvalitet, og min problemstilling er om *studentevalueringer fungerer som et meningsskapende verktøy i høyere utdanning*. I et internasjonalt perspektiv har høyere utdanning blitt reformert jevnlig gjennom de siste tyve årene, og europeiske utviklingslinjer i høyere utdanning og forskning har også hatt stor innvirkning på norsk utvikling (Gornitza og Olsen, 2005). Dagens reformretorikk fremhever i stadig sterkere grad at universiteter og høyskoler – nasjonalt og internasjonalt – må fornye seg gjennom virkemidler som strategi, ledelse og organisering (Stensaker, 2008). I Norge ledet dette fram til Kvalitetsreform i høyere utdanning¹, og i tillegg til styring, organisering og effektivitet ble kvalitet, kompetanse og kunnskap sentrale elementer. Et viktig virkemiddel i kunnskapspolitikken er å utvikle og anvende verktøy for å undersøke kvaliteten på alle nivåer, og særlig skal studentene få muligheter til å ”gi systematiske tilbakemeldinger på kvaliteten i utdanningstilbud og læringsmiljø” (St.meld.nr.27 (2000-2001)). Koblingen mellom evaluering og kvalitet er framtrедende i meldingen, og temaet danner utgangspunkt for denne masteroppgaven.

1.1.1 FRISK kunnskapspolitik 2000 - 2001

Gjennom St.meld.nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform i høyere utdanning*, ble det satt et særlig fokus på fem begreper som skal være kjennetegnet på vårt kunnskapssamfunn. Begrepene er ”Fleksibilitet, Rettferdighet, Intensitet, Skaperkraft og Kvalitet”, og de tilsvarer det som i meldingen kalles en FRISK kunnskapspolitik (2000-2001, s. 11). En FRISK kunnskapspolitik er sentral for å forstå det politiske grunnlaget for kvalitetsreformen, og jeg velger derfor å beskrive disse begrepene innledningsvis.

¹ Kvalitetsreformen er en omfattende reform av høyere utdanning i Norge, som ble iverksatt ved samtlige høyere utdanningsinstitusjoner ved studiestart høsten 2003.

Fleksibilitet beskrives i meldingen som fleksibel styring av institusjonene. Målet er ”at institusjonene får større handlefrihet og at styringen fra sentralt hold begrenses til å ivareta viktige utdanningspolitiske interesser” (ibid, s.11).

Rettferdighet beskrives som ”alles rett til utdanning” (s.11). I meldingen legges det da vekt på utdanningskapasitet, geografisk plassering, realkompetanseopptak, tilrettelegging for spesielle behov og en god studiefinansiering (ibid, s.12).

Intensitet beskrives som ”bedre utnyttelse av studieåret og tettere oppfølging av hver enkelt student” (ibid, s.12). Et viktig mål er å ”øke progresjonen i høyere utdanning” (ibid, s.12), og utdanningsinstitusjonene har et ansvar for at studentene lykkes og at studiets innhold er relevant og attraktivt for det arbeidslivet studentene skal inn i. ”Utdanningsinstitusjonene må utnytte ressursene bedre og bli mer effektive uten å forringe kvaliteten” og ”studentene må selv ta ansvar for sin egen studieprogresjon” (ibid, s.12). Virkemiddelet ligger i økonomi, og i meldingen står det:

Både for institusjonen og studentene må det foreligge en økonomisk motivasjon til at studentene kommer gjennom studiet med den kunnskap og kompetanse som forventes (ibid, s.12).

Skaperkraft er i meldingen beskrevet som evne til fornyelse, bruk av IKT og mangfold av undervisningsmetoder, læringsarenaer og ulike studieløp. ”Å være skapende handler om å bryte opp det tilstivnede og tilvante, om å kunne møte det uforutsigbare” (ibid, s.12).

Disse fire begrepene danner på mange måter utgangspunktet for synet på kvalitet i meldingen, og det er kvalitet som er mitt hovedfokus i denne oppgaven.

Kvalitet står beskrevet som ”det overordnede kjennetegnet ved kunnskapssystemet” (ibid, s.12). Meldingen signaliserer et kvalitetsløft i høyere utdanning, og legger ansvaret for kvalitetsutvikling og kvalitetssikring på utdanningsinstitusjonene.

Vi må skaffe oss skikkelige verktøy for å undersøke kvaliteten på alle nivåer. Vi trenger å innhente og få kunnskap om de kvalitative sidene ved utdanningen. Her må alle finne seg i å bli vurdert. Særlig må studentene få anledning til å gi systematiske tilbakemeldinger på kvaliteten i utdanningstilbud og læringsmiljø (ibid, s.12).

Kvalitetsarbeidet skal også hente impulser utenfra, og meldingen legger opp til at kvalitet i større grad vil være et kriterium for tildeling av ressurser.

1.1.2 Organisatoriske forskyvninger

Stortingsmeldingen vektlegger altså fire fokus som beskriver en FRISK kunnskapspolitikk. Sett i et styringsteoretisk perspektiv synes meldingen å bære preg av en påvirkning fra markedsøkonomisk tenkning. Mens *akademia* har vært konstituert på prinsippet om fri konkurranse mellom ideer, ut fra akademiske standarder og intellektuell kvalitet, har markedsøkonomisk tenkning lagt mer vekt på økonomisk konkurranse og markedsverdi (Gornitza og Olsen, 2006).

Stortingsmeldingen signaliserer også endringer i styringsform. Fra et teoretisk perspektiv vil ulike styringsformer relaterer seg til ulike legitimitetsformer (Svensson og Karlsson, 2008). En forvaltningsstyring som utøves ved hjelp av lover og forskrifter relateres til en *politisk* legitimitet. Organisasjonsstyring implementerer og administrerer lover og forskrifter i arbeidsorganisasjoner, og gir *byråkrati* legitimitet. Profesjonsstyring gir *profesjonell* legitimitet gjennom kollegialt forvaltet vitenskapelig kunnskap og utprøvd erfaring, og *markedsstyring* gis legitimitet gjennom informasjon om enkeltindividers rett til å velge i en direkte bytterelasjon mellom selger og kjøper.

Svensson og Karlsson hevder også at:

I de siste årene har det skjedd betydelige forskyvninger fra politikk til marked, delvis på bekostning av byråkrati og kollegial profesjonalitet, men med større ansvar for den enkelte yrkesutøver. Dette kan ha medført en overgang fra yrkesprofesjonalisme til organisatorisk profesjonalisme (ibid, s.264)

Denne påstanden er interessant i lys av signalene i den nevnte stortingsmeldingen, og et interessant utgangspunkt for å se nærmere på studentevaluering i høyere utdanning. Gunnar Handal (2006 a) viser nettopp til erfaring for at et system med obligatorisk evaluering av undervisning initiert ovenfra kan skape motstand hos mange lærere, og at de opplever seg som underkastet en styring og kontroll som de mener bryter med deres faglige integritet. Dette er et relevant problemområde i min undersøkelse, og mine funn bekrefter på mange måter denne erfaringen. Analysene ligger i kapittel 5 i oppgaven.

De teoretiske perspektivene jeg har valgt for å belyse problemstillingen er primært Peter Dahler-Larsens (2005,2006,2008) teorier om evaluering i institusjoner og hans perspektiver på kvalitetens beskaffenhet. Sentralt er også Evert Vedungs (1998,2000,2001) perspektiver på evaluering i politikk og forvaltning, og Bjørn Stensakers (1998,2006,2008) vurderinger om bl.a. evaluering av kvalitetsreformen (St.meld.nr.27(2000-2001)) innen høyere utdanning. For å belyse høyskolen som organisasjon bruker jeg Johan P. Olsens (2005) fire visjoner om ”Universitetet som akademisk selvstyre”, ”Universitetet som instrument for nasjonale politiske agendaer”, ”Universitetet som representativt demokrati” og ”Universitetet som serviceforetak i konkurrerende markeder”². Olsens visjoner vil i oppgaven dreie seg om høyskole, og brukes som en analytisk ramme for å drøfte informantenes erfaringer i lys av ulike visjoner om høyskolens praksis. Min begrunnelse for å kunne anvende en modell som er utviklet på bakgrunn av universitet inn i en analyse av høyskole, ligger i kapittel 2.

1.2 Egen forforståelse

Jeg er selv tilsatt ved en høyskole innen profesjonsstudier, og har vært det siden 1992. Fram til 2000 var jeg tilsatt som lærer, og opplever derfor at jeg kjenner denne rollen relativt godt. I 2000 ble jeg av ansatte og studenter valgt til å lede et institutt, og fra 2003 ble jeg tilsatt i tilsvarende stilling på åremål fram til 2011. Siden jeg som leder har sittet sentralt i egen høyskoles arbeid med å tilrettelegge for kvalitetssikring, var det nærliggende for meg å se nærmere på temaet om kvalitet i høyere utdanning i denne masteroppgaven. Jeg går altså inn i denne oppgaven med en viss forforståelse som vil ha innvirkning på min faglige interesse og tolkning av de data jeg finner (Hjardemaal, 2002). Jeg ønsker allikevel å stille meg åpen overfor det som er annerledes i dette materialet, og ønsker å innta en kritisk distanse til ulike sider ved min egen erfaring. Med kritisk distanse mener jeg at bevisstheten om min forforståelse ikke skal underbygge påstander jeg ikke også finner grunnlag for innen teorigrunnlaget i oppgaven (ibid).

² Oversettelsen er hentet fra masteroppgaven ”Det multivalente universitet, Idébasert innholdsanalyse av Universitetet i Oslos strategiplaner” fra vår 2007 av Renate Marion Milford

1.3 Oppgavens oppbygging

Min problemstilling drøfter hvorvidt *studentevalueringer er meningsskapende verktøy for kvalitet i høyere utdanning*. Data er hentet fra en avdeling i en høyskole, og det er med bakgrunn i intervju av ledere og lærere i den avdelingen jeg har gjort mine analyser.

Spørsmålet er altså knyttet til studentevalueringer og hvilken betydning denne type undersøkelser har for utvikling av kvalitet i utdanning. Avgrensningen er bl.a. valgt fordi jeg har erfaring fra egen høyskole med at studentenes tilbakemeldinger tillegges vesentlig vekt som del av kvalitetssikring og legitimering. Jeg har ikke hentet data fra egen høyskole, og den høyskolen jeg bruker i oppgaven er gjennomgående anonymisert. Referanser knyttet til høyskolens kvalitetssikringssystem viser derfor kun til dokumentets navn, og i referanselisten er kun dokumentenes navn oppført samlet uten henvisning til høyskolens navn. De betegnelseene jeg bruker i oppgaven er høyskolen, avdelingen, studieprogram, ledere og lærere³.

I kapittel 2 gir jeg en framstilling av ulike teoretiske perspektiver. Her plasserer jeg meg i en tradisjon som vektlegger perspektiver på ulike organisatoriske forhold og identitet, og ikke minst på begreper om refleksiv modernitet. Identitetsbegrepet knyttes også til kvalitetsbegrepet, og jeg forsøker å gi innspill til ulike forskyvninger av perspektiver på kvalitet. Videre viser jeg til teoretisk forståelse og offentlige styringsdokumenter når jeg anvender Dahler-Larsen (2005, 2006, 2008), kvalitetsreformen (St.meld.nr.27(2000-20001) og NOKUTs kriterier (2006) til å definere kvalitetsbegrepet som grunnlag for å reflektere over hvilke kvalitetsbegreper som aktualiseres innen høyere utdanning. Stensakers (1998,2000,2001) forskning knyttet til evaluering av kvalitetsreformen bruker jeg bl.a. til bedre å forstå hvilke erfaringer som kan gjøre seg gjeldende.

Definisjonen av evaluering henter jeg fra Evert Vedung (1998), og sammen med perspektiver fra Gunnar Handal (2006) forsøker jeg å beskrive hva som ligger til grunn for begreper om evaluering som meningsskapende verktøy. Her er forståelsen av summative og formative evalueringer sentral. Avslutningsvis i kapittel 2 gir jeg en framstilling av Olsens (2005) fire

³ Innen høyere utdanning brukes oftest betegnelsen vitenskapelig personell om undervisningsstillinger, men siden ledere også er vitenskapelig personell bruker jeg betegnelsen lærer for bedre å kunne differansiere mellom de to kategoriene ledere og lærere i analysedalen.

visjoner, og forsøker å koble visjonene til hverandre. I denne delen gis det også en vurdering av distinksjonen mellom ansvarlighet og ansvarliggjøring, og jeg beskriver kort ulike dimensjoner ved ansvarliggjøring (Sinclair, 1995).

I kapittel 3 redegjøres det for metodevalg og gjennomføring av undersøkelsen, og data vurderes i forhold til reliabilitet og validitet. Undersøkelsen er intervju av ledere og lærere ved en høyskole, og høyskolen er anonymisert i oppgaven.

I kapittel 4 analyserer jeg den intenderte betydningen av studentevalueringer i organisasjonen. Fordi høyskolen er anonymisert og dokumenter derfor ikke tilgjengelige, har jeg valgt å gi en relativt detaljert framstilling av høyskolens dokumenter i dette kapitlet. Intensjonene i disse dokumentene konkluderes i kapittel 4, og bringer meg over i neste kapittel.

I kapittel 5 analyserer jeg den erfarte betydningen av studentevalueringer. I dette kapitlet analyserer jeg primært erfaringene i forhold til teoretiske perspektiver på evaluering og kvalitet, og gir en analyse av informantenes forhold tilevalueringene som meningsskapende verktøy.

I kapittel 6 analyserer jeg studentevalueringene som uttrykk for kvalitet i organisasjonen. Her bruker jeg primært Olsens (2005) visjoner som analytisk ramme for å drøfte hvordan studentevalueringer ville komme til uttrykk innenfor de ulike visjonene. Videre analyserer jeg styring, ledelse og identitet i forhold til Olsens (2005) fire visjoner, og trekker noen slutninger om min vurdering sett i forhold til denne ene høyskolen.

I kapittel 7 oppsummerer jeg kort noen tråder som svar på problemstillingen, og gir en visjon om en mulig vei videre.

2. Teoretiske perspektiver

2.1 Forskyvninger av perspektiver på kvalitet

En sentral teoretiker i mitt arbeid er Peter Dahler-Larsen (2008). Han mener å kunne hevde at det har foregått tre vesentlige forskyvninger når det gjelder kvalitet i vår tid. Kvaliteten er blitt *allestedsnærværende, offentlig og organisatorisk*, noe som medvirker til at vi ikke lenger kun kan ha hver vår oppfatning av kvalitet. Når kvaliteten er allestedsnærværende betyr det at vi formulerer en hel del vesentlige diskusjoner som om de handler om kvalitet, og vi mener å kunne forvente kvalitet. Han peker i samme retning på at kvalitetsbegrepet i dag er abstrakt og relativt, fordi det fungerer som et generelt medium for å iakttta alle mulige fenomener med alle mulige forskjellige egenskaper.

Dahler-Larsen (2008) knytter sin forståelse opp til forståelsen av postmodernismen, som han skriver utmerker seg ved sin konstante evne til å stille spørsmål, utfordre autoriter og ikke ta noe for gitt, forme framtiden og gjøre alt dette på en gjennomskuelig måte. Og i et samfunn med gjennomgående skepsis til etablerte tradisjoner, vil vi som mennesker måtte tilpasse oss endringene og stadig gjenskape vår identitet. Identitetsdanning er et refleksivt prosjekt, og ”*vi er ikke hva vi er, men hva vi gjør oss selv til*” sier Anthony Giddens (1997, s. 94). Deler av hans forståelse finner jeg igjen hos sosiologene Peter L. Berger og Thomas Luckmann (2006) når de argumenterer for et gjensidig forhold mellom den som betrakter og det som betraktes. Vi påvirker og påvirkes av det samfunnet vi er en del av, og ”forholdet mellom mennesket som produsent og den sosiale verden som produkt, er og vil fortsatt være, et dialektisk forhold” (Berger og Luckmann, 2006, s.76). Det er altså ikke noe statisk forhold mellom aktør og system i slike forståelser, og i en refleksiv modernitet vil det dialektiske forholdet være helt sentralt.

I den refleksive modernitet er også begrepet kvalitet relativt til sosiale prosesser, og vår forståelse av kvalitet vil derfor springe ut av de sosiale prosesser hvor kvalitet forekommer. Det er i møtet med andre vi setter ord på vår forståelse av kvalitet, og det er bl.a. gjennom språket vi internaliserer forståelsen. Men ethvert kvalitetsbegrep vil ha en foreløpig karakter, fordi sosiale prosesser bærer i seg en mulighet for nye refleksjoner om begrepet (Dahler-Larsen, 2008).

I sosiale og refleksive prosesser er kanskje språket det viktigste redskapet. Hans Skjervheim (1957, 1997) er også opptatt av språket og det dialektiske forholdet når han beskriver forskjellen mellom *å overtale* og *å overbevise*. I en diskusjon om kvalitet vil en overbevisning bygge på et subjekt/objekt forhold hvor den ene part forvalter en sann forståelse av begrepet, som man da legger vekt på å overbevise den andre om riktigheten av. Sannheten er altså relatert til den ene part. I denne dialogen ligger ikke noe dialektisk forhold, men en objektivisering av mottakeren, som gjennom overtalelse skal manipuleres til å godta en forklaring. I en overbevisning ligger derimot et dialektisk forhold, og gjennom dialogen gis begge innsikt som kan gi grunnlag for en ny forståelse av et begrep. Sannheten skapes altså i dialogen mellom begge. Skjervheim (1997) skriver at:

Og ein ekte dialog er berre mogleg ved at ein stiller seg inn under skilje mellom episteme og doxa, mellom sann innsikt og berre meiningar (ibid, s.74).

Knyttet til kvalitetsreformen (2000-2001) vil altså forståelsen av begrepet kvalitet måtte framstå i en dialog hvor det bedre argument er utslagsgivende for en felles innsikt, dersom Skjervheims tese er utgangspunktet. Men å koble Skjervheim til kvalitetsreformen er kanskje et paradoks. Dag Inge Sørbo (2002) skriver i sin biografi om Hans Skjervheim:

Under kvalitetsreforma sine vilkår er det nemleg heilt utenkjeleg at Skjervheim kunne skrive *Objektivism and the Study of Man*. Denne avhandlinga har som føresetnad både at han kunne alt det professoren kunne, og at han henta inn alternativ kunnskap som kunne problematisera det næssianske synspunktet. Det er heilt umogeleg å gjennomføra eit slikt prosjekt innanfor ei femårig utdanning der det aller meste er bestemt på førehand.(...) Prisen for kvalitetsreforma er at ein ikkje kan fanga opp intellektuelle av Hans Skjervheims type (ibid, s.319-320).

Kvalitetsreformen hadde altså til hensikt å bedre kvaliteten innen høyere utdanning gjennom bl.a. etablering av faste strukturer. Sørbo (2002) hevder imidlertid at en stor norsk filosof som Hans Skjervheim, nettopp innenfor disse fastlagte strukturene, ikke ville fått rom til å utvikle sine kritiske teorier til det bestående.

Postmodernismen kjennetegnes av en grunnleggende skepsis til rasjonalitetens mulighet til å skape orden, struktur og oversikt (Hjardemaal, 2002). Postmodernistene betrakter rasjonelle helhetsbetraktninger og overgripende forklaringer som myter som fordreier og tilslører den egentlige virkeligheten, en virkelighet som er mangfoldig, sammensatt, paradoksal og

motsetningsfull. Språket er et viktig redskap i forståelsen av virkeligheten, og Jürgen Habermas (som sitert i Hjordemaal, 2002) er eksponent for hvordan motsigelsesfri og uforstyrret kommunikasjon kan løse grunnleggende spenninger i denne virkelighetsforståelsen. Habermas plasseres riktignok ikke helt innenfor postmodernismen, selv om han tar inn over seg den språklige vendingen som ligger i overgangen mellom modernismen og postmodernismen. Hans tro på ideen om det bedre argument kan også handle om rasjonelle begrunnelser for konsensus (Eriksen, 1999). I min analyse har jeg forsøkt å belyse hvilke kommunikasjon jeg mener ligger til grunn for utvikling av høyskolens studentevaluering, og hvordan ulike kommunikative tilnærminger har hatt innvirkning på hvilke mening studentevaluering tillegges.

I denne oppgavens analysedel skilles det mellom strategiske og kommunikative handlinger. Da tar jeg utgangspunkt i Erik Oddvar Eriksen (1999), som igjen tar i bruk Habermas sine begrep og forståelse. I Eriksens beskrivelser bygger *strategiske handlinger* på en formålsrasjonell, resultatorientert handlingsinnstilling hvor aktørene kan ha materielle interesser av et utfall. *Kommunikative handlinger* bygger derimot på det Habermas kaller *diskursen*, og hvor utfallet står om normer og kulturelle og verdimeslige størrelser. Diskursen er den maktfrie dialogen hvor en søker å oppklare uoverensstemmelser, sette i gang refleksive prosesser og avklare et felles grunnlag for videre samhandling, selv om man er uenig. I en slik diskurs vil konsensus være det optimale utkomme.

Jeg finner tette bånd mellom Berger og Lucmanns, Skjervheims og Habermas vektlegging av dialogens betydning i et moderne samfunn. Dahler-Larsen (2008) plasserer seg mer tydelig innenfor en postmoderne tradisjon, og trekker inn et refleksivitetsbegrep. Det handler om at i den refleksive moderniteten har det moderne samfunns kritiske spørsmål vendt seg mot de moderne institusjoner selv, og gjennom kritisk refleksjon har man oppdaget at modernitetens framskritt også har ført med seg bieffekter og koordineringsproblemer man ikke var forberedt på. Globaliseringen har fratatt staten sin styringsrett på flere områder, og en stadig større del av menneskers livsområder er oversatt til forbrukerområder (Dahler-Larsen, 2008).

2.1.1 En fortolkende tilnærming

Kvalitet er i dagens samfunn sterkt forbundet med evaluering. Når kvalitet gjøres til gjenstand for måling, vil evaluering være et relevant virkemiddel. Gjennom kvalitetsreformen (2000-2001) er alle utdanningsinstitusjoner innen høyere utdanning pålagt å etablere et

kvalitetssikringssystem som skal ha klare rutiner for hvordan kvalitet fortløpende kan gjøres til gjenstand for evaluering, med et særlig fokus på studentevaluering. Jeg bygger i denne oppgaven på en fortolkende tilnærming som legger vekt på forståelse av hvilken mening som kommer til uttrykk gjennom ledere og læreres bruk av studentevaluering innen et studieprogram på en høyskole. Det fenomenet jeg ønsker å studere er studentevalueringer som meningsskapende verktøy for kvalitet i organisasjonen. Jeg legger vekt på en fortolkende tilnærming hvor både datagrunnlaget fra intervjuer med ledere og lærere, høyskolens beskrivelser og forståelse av eget kvalitetssikringssystem, myndighetenes nasjonale politiske agendaer for styring av kvalitet, teoretisk tilnærming til kvalitet, evaluering og organisasjon og egen forforståelse, vil utgjøre grunnlaget for analysen. Et sentralt forskningsspørsmål er informantenes perspektiver på begrepene mening, funksjon og bruk av studentevalueringer i denne høyskolen.

Jeg framsetter altså ingen hypotese på bakgrunn av egen forforståelse, men ønsker å ha en åpen tilnærming til det jeg studerer. Jeg er innforstått med at mine verdier og oppfatninger kan påvirke tolkninger, og legger vekt på et refleksivt og bevisst forhold som en slik forståelse og tilnærming krever. Derfor vil jeg kommunisere min forforståelse inn i oppgaven der hvor jeg finner det formålstjenelig.

2.2 Kvalitet

Kvalitet er et sentralt begrep i denne oppgaven, og derfor et begrep jeg tillegger et relativt stort omfang. Peter Dahler-Larsen (2008) peker på at man i 80 og 90 årene introduserte mange kvalitetskonsepter som alle tilstrebet et systematisk, organisatorisk helhetsperspektiv. Virkeligheten er at forståelsen av dette helhetsperspektivet er knyttet til forståelsen av den organisasjonen man er en del av, og sammenhengen mellom organisasjon og kvalitet er derfor interessant i denne oppgaven. I 1987 vedtok den norske regjering at alle statlige institusjoner skulle innføre målstyring som overordnet rettesnor for sin virksomhet, noe jeg i seg selv opplever som ganske oppsiktsvekkende (Eriksen, 1999). Jeg finner ikke eksplisitte kilder på hvor og hvordan dette vedtaket ble fattet, men ser at det kan knyttes til Røviks (2005) beskrivelser av *institusjonaliserte organisasjonsoppskrifter* og hvordan internasjonale trender har innvirkning på ulike organisatoriske tilnærminger. Jeg opplever det allikevel som spesielt å velge en tilnærming som overordnet rettesnor for alle statlige institusjoner. Gjennom målstyring gis politikerne muligheten til å formulere klare mål og gi kostnadsrammer, og

forvaltningen gis frihet til å velge måter og midler for å nå disse målene. Ved hjelp av evalueringer og rapporter ser da politikerne hvor godt arbeidet er utført i forståelsen av om målene er nådd. I St.meld.nr.27 (2000-2001) kjenner vi igjen dette i grunnlaget for en FRISK kunnskapspolitikk.

En New Public Management (NPM) tilnærming har som filosofi at det meste som skjer i en organisasjon har innflytelse på hvilke tjenester som tilbys brukeren (Eriksen, 1999). NPM kjennetegnes ved desentralisering av oppgaver gjennom lokal⁴ og institusjonell autonomi, og en overgang fra regelstyring og detaljstyring til rammestyring, målstyring, evaluering og resultatvurdering (Aasen, 2006). Innen utdanning betyr dette at detaljregulering erstattes av en større lokal handlefrihet, samtidig som det gis klare nasjonale mål som forplikter høyskolene i forhold til brukernes og markedets behov (Afsar, Skedsmo og Sivesind, 2006). Dette legger grunnlaget for at styring av kvalitet betyr å styre organisasjonens prosesser, og det er egentlig ingen grenser for hva et kvalitetssystem vil kunne omfatte (Dahler-Larsen, 2008). I oppgaven vil jeg i kapittel 6 se nærmere på hvordan politikeres valg av målstyring som overordnet rettesnor kan ha hatt innvirkning på faglig autonomi i høyskolen som organisasjon, og hvordan lærere og ledere forholder seg til dette.

Dahler-Larsen (2008) hevder videre at når kvalitet blir abstrakt og gjøres til alle mulige egenskaper ved alle mulige produkter fjernes kvaliteten bort fra tingene selv, og begreper om kvalitet defineres på metanivå gjennom organisasjonsoppskrifter, prosedyrer og prosesser. På den måten blir kvalitet til et mål i seg selv.

Det handler ikke lenger om, hva kvalitet er, men om at have styr på kvaliteten. Der skjer med andre ord en ”*organisationalisering af kvaliteten*” (ibid, s.29).

Når kvalitet er et mål i seg selv kan det også være behov for å innføre prosedyrer for evaluering for å sikre at kvaliteten ivaretas. Et sentralt spørsmål blir da hvilken kvalitet som sikres gjennom slike evalueringer, og det spørsmålet vil bli drøftet nærmere i denne oppgaven.

⁴ Kan i høyskolene være avdeling, institutt eller studieretning

2.2.1 Kvalitet i kvalitetsreformen

Kvalitetsreformen (2000 – 2001) har ført til en lang rekke organisatoriske og innholdsmessige endringer ved universiteter og høyskoler, og en uttalt hensikt med disse endringene har vært å sikre kvalitet i sektoren. Sett i Dahler-Larsens (2008) perspektiv om styring av kvalitet som styring av prosesser, kan rutiner for evaluering sees som del av denne styringen.

Kvalitetsreformen (2000-2001) er et eksempel på hvordan offentliggjøring av kvalitetsbegreper skjer gjennom sentrale dokumenter som intenderer å styre offentlig virksomhet (Dahler-Larsen, 2008), og hvordan statlige myndigheter tenker at offentlige problemer kan løses som kvalitetsproblemer. Gjennom St.meld.nr. 27 (2000-2001) la politikerne fram føringer for hva som skulle kjennetegne en FRISK kunnskapspolitikk, og kvalitet skulle være det overordnede kjennetegnet ved kunnskapssamfunnet. Meldingen (2000–2001) er imidlertid ikke entydig i sin beskrivelse av hvordan kvalitet skal forstås som overordnet kjennetegn.

Gjennom kvalitetsreformen la departementet vekt på at utdanningsinstitusjonene måtte skaffe seg skikkelige verktøy for å undersøke kvaliteten på alle nivåer, for å innhente og få kunnskap om de kvalitative sidene ved utdanningen. Det settes krav til kvalitet innen forskning, undervisning, oppfølging av studenter og til studentenes eget arbeid (St.meld.nr. 27 (2000-2001)). Når departementet skriver at institusjonene skal skaffe seg verktøy, tolker jeg det som et uttrykk for å organisere kvalitetsarbeidet. Stortingsmeldingen (2000-2001) pålegger institusjonene å ha hovedansvaret for kvalitetsutvikling og kvalitetssikring, og tillegger dette et lederansvar i virksomheten. Den legger samtidig vekt på at styring og ledelse må gjøres med legitimitet i fagmiljøene, og at mekanismer for kvalitetssikring og utvikling ikke må føre til etablering av et stort utdanningsbyråkrati.

Disse innspillene finner jeg interessante. I meldingen legges det opp til at ”Norgesnettrådet defineres som kvalitetsutviklingsinstrument, og gis mandat og organisering i samsvar med dette” (2000-2001). Norgesnettrådet er seinere organisert til NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning. NOKUT er et uavhengig, statlig organ som skal kontrollere og bidra til å utvikle kvaliteten i høyere utdanning, og er tillagt et helt spesifikt ansvar gjennom egne forskrifter om standarder og kriterier for akkreditering av studier (NOKUT 2006). Allerede her ser vi at utgangspunktet for norgesnettrådet var utvikling, definert som et ”kvalitetsutviklingsinstrument”, mens NOKUT skal ”kontrollere og bidra til å utvikle kvaliteten i høyere utdanning”. NOKUTs styre vedtok 5.mai 2003 også egne kriterier for

evaluering av universiteters og høgskolers kvalitetssikringssystem for utdanningsvirksomheten.

Kriteriene er revidert 25.01.06, og nå sist 17.12.08. Etableringen av NOKUT, og fastsetting av forskrift om standard, kan på mange måter sies å ha ført til nettopp en byråkratisering av kvalitetsarbeidet. Alle universiteter og høgskoler skal nå få godkjenning på sitt kvalitetssikringssystem som del av institusjonens akkreditering, og skal kunne legge fram rapporter på hvordan kvalitetsarbeidet utføres og følges opp i hver enkelt institusjon. Det behøver nødvendigvis ikke være en direkte sammenheng mellom at godkjenning og rapportering fører til økt byråkratisering. Her ønsker man altså at ansvaret for kvalitetssikring skal legges på institusjonene og ikke føre til et stort utdanningsbyråkrati, samtidig som man etablerer et kontrollorgan som pålegger institusjonene å kunne ”dokumentere sikring av de enkelte utdanningstilbud som institusjonen gir, avdekke tilfeller av kvalitetssvikt og synliggjøre god og dårlig kvalitet for øvrig”(NOKUT 2006, s.1). Forskriften kan oppleves som kontrollerende på institusjonene fordi den beskriver pålegg om etablering av kvalitetssikringssystem hvor etableringen knyttes til akkreditering, og kravet om dokumentasjon kan oppleves som en byråkratisering. Om ”Norgesnettrådet” i utgangspunktet skulle ha fokus på utvikling, viser dokumenter knyttet til NOKUTs etablering og mandat at fokuset nå er sterkere på kontroll og styring.

Det er rimelig å tilslutte seg Dahler-Larsens (2008) forståelse av kvalitet som offentlig og organisatorisk om vi kun betrakter høyere utdanning. Å benevne en reform for Kvalitetsreform setter et særlig fokus på kvalitet, og stiller noen krav til beskrivelser av hva man mener med kvalitet i denne sammenheng. St.meld.nr.7 (2007-2008) *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning* konkluderer da også med at

Forskerne som har evaluert Kvalitetsreformen mener det foreløpig er vanskelig å måle om reformen har økt kvaliteten i norsk høgre utdanning og forskning. En har dermed ikke fått svar på om det overordnede målet for Kvalitetsreformen er nådd (ibid, s.6).

Hva forskerne har forsøkt å måle, og hvordan de vil få svar på om det overordnede målet er nådd, er ikke tydelig i meldingen (2007-2008). Selv om det i meldingen skrives at det på evalueringstidspunktet var for tidlig å få en god oversikt over de fullstendige effektene av kvalitetssikringssystemene, trekkes noen særlige funn allikevel fram. Nå er dette riktignok nedfelt i en stortingsmelding, og må forstås i lys av at det er gjenstand for politisk behandling.

Som sådan gir det her uttrykk for hva som i denne meldingen vektlegges politisk, selv om det ligger en omfattende forskning bak resultatene. Kort oppsummert sier meldingen:

- Ledelsens oppmerksomhet om og involvering i kvalitetsarbeidet har økt markant.
- Mens ansvaret for kvalitetssikringsarbeidet tidligere i stor grad hvilte på den enkelte fagperson, er det nå etablert systemer som underbygger at dette er lærerstedets ansvar.
- Det er i stor grad lagt opp til nettbaserte løsninger og sterk formalisering av krav om ansvar for rapportering av data.
- Det sies blant annet at prosessen rundt utforming av evalueringssystemet kan sees på som en form for byråkratisering av høyere utdanning, som bidrar til å omforme faglige diskusjoner til administrative prosesser.
- Det reises spørsmål om hvorvidt kvalitetssystemene som nå er etablert kobler ansatte og studenter fra kvalitetsarbeidet heller enn å involvere dem.
- Det drøftes om den byråkratisering og profesjonalisering man ser på kvalitetsfeltet blant annet kan innebære at terskelen for personlig engasjement blir høyere, eller at det fritar ansatte og studenter for ansvar som alle har når det gjelder å bidra i kvalitetsutvikling.
- Utvikling av nye rutiner og evalueringsformer er ikke fullt ut sett i sammenheng og integrert med tradisjonelle og eksisterende prosedyrer.
- Det drøftes om elementer som inngår i kvalitetssikringssystemet, som økt integrasjon mellom fag og administrasjon, ønsket om å trekke ulike aktører inn i kvalitetssikringsarbeidet, samt vektlegging av styring og oppfølging, faktisk bidrar til kvalitetsheving av undervisning og læring.

Alle disse funnene kan tyde på at høyere utdanning i sin bestrebelse på å etablere kvalitetssikringssystemer har hatt et større fokus på en innsatsfaktor for å møte ytre krav, enn på innhold, læringsutbytte og kvalifikasjoner etter endt utdanning.

Kvalitet er altså et gjennomgående begrep i offentlig dokumentasjon knyttet til kvalitetsreformen, men det er allikevel ikke lett å beskrive hvilke kvalitet man ønsker å tilstrebe. Jeg tilslutter meg Dahler-Larsens (2005) forståelse av at kvalitet kan synes som et

allestedsnærværende begrep som i seg selv framstår klart, men det påfallende er at man mener å kunne måle kvalitet uten først å ha definert det. Dessuten er en omforent forståelse av kvalitetsbegrepet sentralt om evaluering skal styre og kontrollere kvaliteten, eller bidra til å utvikle den. Hvis vi holder oss til at begrepet er relativt må vi også forholde oss til hva vår kvalitet skal være relativ til, eller i det minste koordinere vår forståelse av hva kvalitet er relativ til (Dahler-Larsen, 2008).

Politisk arbeides det nå med å sette et større fokus på nettopp læringsutbytte som uttrykk for kvalitet i utdanningene. Som del av Bologna-prosessen⁵ har Norge forpliktet seg til å utarbeide nasjonale kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning. Rammeverket skal være i overensstemmelse med det overordnede kvalifikasjonsrammeverket i det europeiske området for høyere utdanning (St.meld.nr.7 (2007-2008), s.18). Beskrivelsene skal være på læringsutbytte heller enn innsatsfaktor, og begrunnes nettopp med ønske om å sette et større fokus på innhold og sluttkompetanse. Arbeidet startet opp allerede i 2005, og Kunnskapsdepartementet hadde i 2007 ute på høring sitt forslag til fastsetting av et slikt nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk med beskrivelser av læringsutbytte for alle fagområder innenfor de aktuelle utdanningsnivåene. Prosessen har tatt tid, men fastsettelsen av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning foreligger nå i brev av 20.03.09 fra Kunnskapsdepartementet.

2.2.2 Hva er kvalitet?

Forsøk på å forstå kvalitet viser at det er vanskelig å gi en avgrenset definisjon av begrepet. I en filosofisk sammenheng legges det vekt på at mennesket har ansvar for å erkjenne og definere kvaliteten, og at erkjennelsen ikke kan skilles fra hvordan vi oppfører oss som mennesker. Platon ville for eksempel ikke gi tilslutning til at et begrep kunne defineres utfra uttømmende beskrivelser av begrepets egne egenskaper (Dahler-Larsen, 2008). Senere snakket man om primære og sekundære kvaliteter hvor ”de primære bor i tingene selv, men de sekundære er de *ideer* i oss som tingene gir anledning til” (ibid, s. 22). Denne delingen mellom primær og sekundær banet på mange måter veien for en objektiv forståelse av

⁵ I 1999 møttes utdanningsministre fra 29 land og universitetsledere fra hele Europa for å drøfte den videre utviklingen av høyere utdanning i Europa. Visjonen om utvikling av et europeisk område for høyere utdanning innen 2010 ble nedfelt i ministrenes erklæring fra møtet, den såkalte Bologna-erklæringen. Utviklingen kalles Bologna-prosessen (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd>).

kvalitet. Men i følge Dahler-Larsen (2008) er det noen spørsmål knyttet til denne oppdelingen.

- For det første kan en metode- og målingsproblematikk av primære kvaliteter redusere dem til rent måletekniske spørsmål som kan gjøre dem til mekaniske størrelser.
- For det andre kan skillet føre til at menneskets følelser, forestillinger og tanker kan gis samme mekaniske forklaring som gjelder for tingenes verden.
- Og for det tredje er det en vanskelig grense mellom primær og sekundær hvis primære gjøres til objektivt målelige.

Spørsmålet er om de opplevde kvaliteter kan uttrykkes kvantitativt. En slik oppdeling kan føre til at kvaliteter ser primære ut når de er målelige. I dagens moderne naturvitenskap er det en tilbøyelighet til å gjøre så mange forhold målelige som overhodet mulig, selv om det kanskje etterlater et noe reduksjonistisk verdens- og menneskebilde hvor mennesket som helhet og mennesket som meningsskapende vesen kan gå tapt (ibid, s.23).

En historisk innramming av kvalitetsbegrepet kan bringe oss til en bedre forståelse av dagens uttrykk for kvalitet. Jeg har tidligere nevnt at i en NPM tilnærming vil grunnforståelsen være at alt som skjer i en organisasjon har innflytelse på den kvaliteten som tilbys, og kvalitet styres ved å styre organisatoriske prosesser (se kap 2.2). Kvalitetsbegrepet gjøres abstrakt når det verken er knyttet til produksjon eller bruk, men til det organisatoriske system som produserer. Utgangspunktet er å etablere og kontrollere prosesser, og det skjer en byråkratisering av kvalitetsarbeidet . Abstraksjonen baner veien for at kvalitetssystemer også kan brukes i organisasjoner som produserer alt annet enn materielle varer, som for eksempel høyere utdanning. Og da er vi tilbake til at begrepet er relativt, og at betydningen må relateres til den situasjonen og den organisasjonen det opptrer i.

2.2.3 NOKUTs kriterier

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn i NOKUTs kriterier for evaluering av kvalitetssikringssystemer for utdanningsvirksomheten (25.01. 2006)⁶ for å se hva de legger til grunn for kvalitet.

NOKUT presiserer at det ikke gis noen enkel og entydig definisjon på begrepet studiekvalitet, men sier allikevel i sine kriterier at tre forhold står sentralt:

- Kvalitet slik den fremtrer for studentene
- Kvalitet slik den tilfredsstiller anerkjente faglige mål
- Kvalitet slik den gir utdanningene samfunnsmessig relevans i vid forstand

NOKUTs kvalitetskriterier (2006) peker altså på at studentene er en særlig viktig gruppe for å vurdere kvalitet. Videre trekker de inn faglige mål for utdanningene og sist, men ikke minst, institusjonenes samfunnsansvar.

Dette er helt i tråd med Kvalitetsreformens (2000-2001) fokus som legger vekt på at studienes faglige mål skal ha utdanningens sluttprodukt i sikte, slik at det utdannes gode kandidater med god faglig plattform som er relevant for det samfunnsliv de skal utøve sitt virke i. Men disse kriteriene kan tolkes på mange ulike måter. Mens meldingen (2000-2001) vektla forhold som ”studentevaluering, egnevaluering av utdanningstilbud og dokumentasjon av læringsmiljøet”, er kriteriene til NOKUT (2006) mer fokusert på hvordan kvalitetssystemet er koblet til ”strategisk arbeid, definerte mål, organisering, ressursstyring og prioriteringer”. Her kan vi se antydningen av et skifte fra fokus på kvalitetsutvikling til fokus på kvalitetssikring. Gjennom definerte mål og ressursstyring skal kvaliteten kontrolleres, og det belyser også forståelsen av hvorfor NOKUT har kriterier for evaluering av kvalitetssikringssystemer.

I følge kriteriene skal kvalitetssystemene med sterkt fokus på evaluering, bidra til å *utvikle en sterk kvalitetskultur* i den enkelte institusjon, *skape medvirkning og delaktighet* hos studenter og ansatte og *gi institusjonen et grunnlag for egenvurdering og endring* (NOKUT 2006, s.2). Dette er tre viktige områder som kvalitetssystemene må evalueres i lys av. Men disse

⁶ Siden nye kriterier først er vedtatt 17.12.08 og derfor enda ikke har hatt innvirkning på dagens ordning, tar dette utgangspunkt i kriterier av 05.05.03 – revidert 25.01.06

målsettingene kan sies å ha et sterkere fokus på *utvikling* enn *styring og kontroll*. Det kan altså se ut til at målsettingen er et ønske om kvalitetsutvikling i høyere utdanning, men virkemiddelet er å etablere et system som skal kontrollere og styre kvaliteten. I statusrapport for Kvalitetsreformen (St.meld. nr. 7 (2007-2008)) oppsummerer departementet nettopp kvalitetssikring av utdanningene med at institusjonene og NOKUT må arbeide videre for å realisere mulighetene som kvalitetssikringssystemene gir for å *heve* kvaliteten i utdanningen, og at oppmerksomheten altså mer må rettes mot innhold, læringsutbytte og kvalifikasjoner etter endt utdanning. Med denne oppsummeringen tolker jeg at meldingen (2007-2008) antyder at kvaliteten på utdanningene ikke er god nok, siden de eksplisitt uttaler at den skal heves, og de forsøker å angi retning på kvalitetsarbeidet. I dette ligger det også til grunn en forestilling om at kvalitet alltid kan bli bedre, og at vi har vent oss til at vi alltid kan forlange mer kvalitet.

Da er det interessant å se på NOKUTs reviderte kriterier fra 2008 som er kommet på bakgrunn av bl.a. evalueringen av Kvalitetsreformen. I de siste kriteriene presiserer nettopp NOKUT at ”evalueringene skal ha større fokus på institusjonenes bruk og nytte av systemene i sitt eget utviklings- og forbedringsarbeid (2008.s,1).

Hovedmålsettingene er nå å vurdere (Forskriften §2-2(1)):

- Systemets strukturelle oppbygging
- Den dokumentasjon det frambringer
- De vurderinger av utdanningskvaliteten som institusjonene selv gjør

Fokus er på mange måter endret fra kvalitetssikring ved etablering av kvalitetssystemer til kvalitetsutvikling i bruken av dem. Kriteriene forplikter både ledelse, ansatte og studenter til å arbeide kontinuerlig med kvalitetsutvikling utover akkrediteringsstandardens krav (NOKUT 2008 s,2). NOKUT framhever følgende aspekter ved studiene som sentrale for institusjonens kvalitetssikring:

- Kunnskaps- og studiekultur
- Studienes innhold, læringsmål og kvalifikasjoner
- Undervisning, veiledning og arbeidsformer

-
- Vurderingsformer, vitnemål og resultatoppnåelse
 - Infrastruktur, administrasjon og det totale læringsmiljøet

Dette tolker jeg til å representere et fokusskifte. Kriteriene er fastsatt 17.12.08 og har derfor ikke vært virksomme for den kvalitetssikring som inntil nå har forgått i institusjonene. Men når NOKUT igjen skal evaluere institusjonene vil det være disse kriteriene som legges til grunn for forståelsen av kvalitet. Og kriteriene vil helt sikkert også være styrende for den revidering av eksisterende kvalitetssystemer som nå foregår rundt på institusjonene.

Selv om begrepet kvalitet kan defineres på mange måter, konkluderer Stensaker (2006, s.11) med at uavhengig av ulike definisjoner er det noen fellestrekk ved definisjonene. For det første står bruken av statistiske metoder og prosesskontroll sentralt. For det andre er det viktig at ledelsen ved bedriften er involvert i arbeidet, og for det tredje er ”kundeorienteringen” et viktig element i arbeidet. Hans vurdering er at dette samsvarer med NOKUTs kriterier.

2.2.4 Kvalitet og identitet

Hvordan formes så en forståelse av kvalitet? Dahler-Larsen (2008) peker på at kvalitet i det moderne samfunn er konstruert og relativ, noe han forklarer med at vi som mennesker har ansvaret for dens produksjon, og hefter for opplevelsen av den kraft den gir i forhold til vår subjektivitet. At han legger et individuelt ansvar på forståelsen av kvalitet bringer meg over i hans forståelse av institusjonell teori og identitetsdannelse.

Et sentralt begrep i Dahler-Larsens (2005) institusjonelle teori er identitet, knyttet til hvordan man skaper mening i organisasjonen. Med identitetsbegrepet i en institusjonell organisasjon beskriver han at institusjoner er avhengig av at aktørene ikke bare lever med dem, men også gjør dem levende ved å gjennomføre de foreskrevne normer og systemer. Aktører må hele tiden vedlikeholde og faktisk gjenfinne institusjonen når de daglig oversetter abstrakte regler til konkrete handlinger. De er innflettet i de institusjoner som de samtidig konstruerer. Dahler-Larsen (2005) betegner dette som et ”inhærensforhold⁷”, noe jeg har valgt å oversette med et iboende forhold. Han går altså lenger enn å betegne forholdet mellom struktur og aktør som kausalt, og mener derfor at vi heller ikke kan snakke om et strukturorientert eller

⁷ Inhærensforhold har ingen direkte norsk oversettelse, men ut fra det engelske ordet ”inherent” som betyr iboende, nøye forbundet med (Engelsk blå ordbok. (1998). Kunnskapsforlaget) har jeg valgt å bruke oversettelsen iboende.

aktørorientert system. Hans identitetsbegrep forutsetter en kompleks forståelse av dette iboende forholdet som noe mer enn en vanlig forståelse av struktur og aktør.

Chris Argyris og Donald Schön (som sitert i Helle, 2005) legger samme forståelsen til grunn når de beskriver enkeltsløyfet og dobbeltsløyfet læring i organisasjoner. Enkelsløyfet læring forklarer de med handlingsstrategier, konsekvenser, feedback/refleksjon og nye handlingsstrategier. Gjennom forståelse av forbindelsen mellom handling og konsekvens er det mulig å foreta nødvendige justeringer. Det er lett synlige, konkrete og relativt enkle ting som rettes opp, men sentrale trekk ved driftsformene til organisasjonen blir som før. Man gjør tingene riktigere.

Men man kan også legge til rette prosesser for neste kvalitative skritt i en slik læringsprosess. Gjennom det Argyris og Schön (som sitert i Helle, 2005) kaller styrende vurderinger eller dobbeltsløyfelæring, får personene eller gruppen en bevissthet om hvilke handlingsstrategier som egner seg for å oppnå de ønskede konsekvensene. Det er en rekonstruksjon av læringssammenhengen, en ny måte å oppfatte verden på. Endringene omhandler også mål, normer og verdier, altså de mer diffuse områdene i en organisasjon. Man er interessert i å oppdage og forstå forståelsesmønstrene og de styrende vurderingene sine, dvs. de antagelsene og vurderingene man forstår seg selv og virksomheten gjennom. Det krever en åpen tilnærming fra deltakerne og rom for en fordomsfri prøving av motstridende interne oppfatninger, og en må også regne med konflikter som en del av en slik prosess.

Man ikke bare gjør tingene riktig, men man gjøre de riktige tingene. Her er diskursen som en maktfri dialog hvor en søker å oppklare uoverensstemmelser sentral.

Slik jeg forstår Dahler-Larsen (2005) kan identitetsbegrepet også knyttes til kvalitetsbegrepet. Når kvalitet er relativ vil den altså komme til uttrykk i den måten aktører påvirker og påvirkes av det systemet man er en del av. Kvalitet og identitet både individualiseres, i forståelsen av at jeg har min egen oppfatning av kvalitet, og henviser til sosialt etablerte kategorier, i forståelsen av at jeg identifiserer min kvalitetsoppfatning med de andre i samme fellesskap. Den er aldri ferdig, aldri perfekt og kan alltid kommenteres (ibid). Evaluering vil i den sammenheng være en anledning og en utfordring til kvalitets- og identitetsdannelse, og styrke eller svekke våre bestemte former for selvforståelse, lojalitet og samarbeid.

Og det er den samme forståelsen som ligger til grunn for organisasjonens kvalitetsoppfattelse. Den verdensforståelse som organisasjonene har gjennom sine strukturer, prosesser, målesystemer og kvalitetssystemer gir dem både et grunnlag for å forstå denne verden bedre,

og et grunnlag for hvordan de opptrer i den verden. I en institusjonell organisasjon basert på forståelsen av identitet vil ikke aktørene imitere verdier, metoder og organisasjonsoppskrifter, men oversette og speile seg i disse for å utvikle og vedlikeholde sin identitet knyttet til kvalitetsoppfatning (ibid).

2.2.5 Kvalitet i offentlig sektor

Høyere utdanning er i hovedsak del av offentlig sektor, og kvalitetsmålinger har noen spesielle hensyn å ta, bygget på vilkår som ikke er samsvarende med privat sektor. Offentlig forvaltning må alltid ta hensyn til i hvilke omfang den gir allmenne ytelser til samfunnet, selv om den også skal levere brukerrettede ytelser til en bestemt brukergruppe (ibid, s.74). Innen utdanning er det ikke bare studentene som skal være fornøyd og få et godt tilbud, men institusjonene har også et ansvar for at kunnskapsfeltet utvikler seg, og at studentene er skikket og har relevant kunnskap for det feltet de skal operere i. Dette påvirker hvordan man utøver kvalitetsmålinger.

For det første er ofte målstrukturen i offentlig sektor omfattende med mange mål som både uttrykker samfunnsmessige verdier og konkrete handlinger. Disse politiske målene kan være vanskelig å konkretisere, og de er ofte dynamiske (ibid, s.75).

For det andre er problemstrukturen omfattende med både velstrukturerte problemer med klare kriterier for løsning, og ustrukturerte og komplekse problemer med uklare kriterier for løsning. Det kan være vanskelig å komme til enighet om når et problem er løst (ibid, s.75).

For det tredje har offentlig forvaltning et meget omfattende regelverk som ikke bare beskriver hva som skal gjøres, men ofte også hvordan man skal gjøre det (ibid, s.76).

For det fjerde har offentlig forvaltning både serviceoppgaver og myndighetsutøvelse/reguleringsoppgaver. Utdanning skal for eksempel ikke bare drive service, men forventes også å ha en viss oppdragende funksjon på studentene. Det er ofte en flytende avgrensning mellom disse oppgavene, noe som også gjør det vanskelig å vite hvordan en kvalitetsvurdering best kan tilrettelegges (ibid, s.76).

For det femte forutsetter høyere utdanning at man har spesialisert vitenskapsbasert kunnskap, og dette stiller helt klare krav til ansvar. Bedømmelse av faglig kvalitet forutsetter faglighet, og det har innvirkning på hvordan man løser oppgaver (ibid, s.77).

For det sjette er offentlig forvaltning politisk styrt og skal avspeile offentlige og politiske verdier. Dette er en vesentlig del av demokratiet, og kan også ha innvirkning på organisasjonenes evne til rask omstilling (ibid, s.78).

Og sist, men absolutt ikke minst, har offentlig forvaltning en spesiell samarbeids- og rollestruktur. Hvor kunder i det private ikke behøver å være noe annet enn kunder, forholder man seg til offentlig forvaltning som brukere, klienter, pasienter og studenter, noe som det knytter seg forskjellige rettigheter, plikter og forventninger til. I forhold til kvalitetsvurdering medfører det selvfølgelig en differensiering av de mulige synsvinkler vi kan evaluere ut fra, og mange av rollene er også institusjonelt beskrevet. En systematisk bruk av kvalitetsbegrepet forutsetter en bestemmelse av hva intensjonene er, og i offentlig sektor kan kvalitetsmålinger vanskelig ha lineære virkninger.

Siden mitt interessefelt er studentevalueringer i en offentlig høyskole, opplever jeg forståelsen av hvilke særlige vilkår som er knyttet til offentlig forvaltning som helt sentral. Slike hensyn har vært medvirkende til at jeg har valgt Evert Vedungs (1998) definisjon av evaluering som utgangspunkt for å beskrive studentevaluering i kapittel 2.3. Hans definisjon er nettopp knyttet til evaluering i offentlig forvaltning.

2.3 Studentevaluering

Begrepene kvalitetsarbeid og evaluering er tett forbundet når vi snakker om kvalitet i høyere utdanning. Det kan derfor være nødvendig å avklare betydninger av evalueringsbegrepet for å se nærmere på sammenhengen.

2.3.1 Definisjon av evaluering

Jeg har i denne oppgaven valgt å legge Vedungs (1998) definisjon av evaluering til grunn for min forståelse. Vedung definerer evaluering som

noggrann efterhandsbedömning av utfall, slut prestationer eller förvaltning i offentlig verksamhet, vilken avses spela en roll i praktiska beslutssituationer (ibid, s. 20).

Han legger til grunn at evaluering knytter seg til en etterhåndsbedømming av gjennomføring, prestasjoner og resultater, og han knytter evalueringen til offentlig forvaltning. Det betyr at

han definerer evaluering som en vurdering av noe som er eller har vært, og ikke primært som forhåndsvurderinger eller konsekvensutredninger framover.

Det er fire betydningsfulle elementer i Vedungs (1998) definisjon jeg her vil gå nærmere inn på, og som jeg også vil bruke i analyse av data i denne oppgaven.

Først legger han til grunn at evalueringen skal være *systematisk* (ibid, s.22). Det forstår jeg som evalueringen innhenter data ved en metode som det er redegjort for. Det er ikke nok at noen syns noe om et område, men metodiske kvalitetskriterier skal ligge til grunn for innhenting. Den vitenskapelige dimensjonen i evaluering er altså ganske avgjørende for å forstå evalueringsprosessen og de kvalifikasjonskriteriene som knyttes til data gjennom denne prosessen.

Videre legger Vedung vekt på begrepet *bedømmelse* som igjen involverer verdier (ibid, s.22). Det er verdiene som gir grunnlaget for å velge evalueringskriterier, og uten verdier blir det ingen bedømmelse. At evaluering og styringsverktøy må velges med utgangspunkt i den enkelte organisasjons egen visjon og strategi har Vedung støtte for hos flere andre forskere på feltet (Åkerstrøm Andersen og Thygesen (2002), Stensaker (1998) og Dahler-Larsen (2006)).

At Vedung også trekker inn *offentlig* forvaltning (ibid, s.23) i sin definisjon av evaluering, opplever jeg som meningsfullt knyttet til utdanning. Her henviser han til at evaluering handler om det som er felles for borgerne i et samfunn. Han hevder at offentligheten og demokratiet alltid kan gjøre borgere til mer eller mindre aktive medspillere i et evalueringsforløp, som igjen bringer evaluering inn i rammen av bestemte normative argumentasjonssammenhenger.

Kravet om offentlighet har normative følger for valg av både evalueringskriterier og måter å evaluere på. Mitt anliggende i denne sammenhengen er at evaluering knyttes til utdanning som et offentlig gode, og den høyskolen jeg bruker i undersøkelsen er en del av offentlig, høyere utdanning. Evalueringen kan være knyttet til både gjennomføringen, prestasjonene og resultatet av utdanningen. Nettopp fordi Vedung (1998) trekker inn offentlig forvaltning som en avgrensing av evaluering i sin definisjon, opplever jeg at den passer overens med problemstillingen og analyseperspektivene i denne oppgaven. Høyere utdanning styres politisk som del av vår demokratiske styresett, og høyskolars og universiteters håndtering av evaluering er med på å skape normative argumentasjoner og handlingsalternativer.

Det siste Vedung (1998) legger vekt på i sin definisjon er *handlingsaspektet* (ibid, s.24). Her setter han fokus på hensikten med evaluering, at evaluering skal skaffe et vitenskapsbasert grunnlag gjennom relevante metoder med det klare mål å kunne trekke informerte slutninger som kan anvendes i feltet.

Vedungs definisjon er en av mange, men jeg har valgt å legge denne til grunn fordi den tar opp i seg både vitenskapsdimensjonen, verdidimensjonen, hvem eller hvor det evalueres og anvendelsesdimensjonen som relevante teoretiske dimensjoner i evalueringsfeltet.

2.3.2 Ulike former for evaluering

Det er ulike former for evaluering av utdanning, og valg av evalueringsverktøy vil være nært knyttet til hensikten med evalueringen. Man kan evaluere et spesifikt fag eller en disiplin, inklusivt det læringsmiljøet som dette faget eller disiplinen er en del av. Det kalles ofte en programevaluering (Stensaker, 1998), og studentevaluering som del av høyere utdanning relaterer seg til en slik forståelse. Men man kan også evaluere et helt lærested eller en organisasjon hvor ikke bare utdanningen, men også forsknings-, organiserings- og styringsspørsmål evalueres. NOKUTs kriterier for evaluering av kvalitetssikringssystemene ved universiteter og høyskoler er en slik institusjonsevaluering. Endelig kan man evaluere evalueringene ved å se på om det er gode evalueringsrutiner ut fra tanken om at gode evalueringsrutiner i siste ledd også vil sikre god kvalitet på utdanningen (ibid). Denne type evaluering har ikke vært særlig utbredt i Norge hittil, men fokusskifte hos NOKUT fra å evaluere kvalitetssikringssystemet som system, til å ha større fokus på bruk og hensikt med systemet, kan tendere mot en slik forståelse (NOKUTs kriterier vedtatt 17.12.08).

Summativ evaluering

Hensikten med programevaluering vil være å oppsummere resultater eller se om konkrete mål og effekter er oppnådd. Evalueringen vil da være tett koblet til politiske eller administrative beslutningsprosesser. Vedung (1998) beskriver skillet mellom resultatstyring og målstyring som et spørsmål om tyngdepunkt. Ved resultatstyring legges hovedvekten på resultater og sluttprestasjoner, mens den for målstyring legger på *målene for* resultater og sluttprestasjoner. Det er altså ikke de konkrete resultatene alene, men om disse resultatene er i samsvar med hva som var mål for emnet som vektlegges ved målstyring.

Evaluering på institusjonsnivå for kvalitetskontroll har ofte behov for evalueringsverktøy som kan fange opp store studentgrupper og mange kvalitetsaspekter. Handal (2006a) betrakter et slikt evalueringsverktøy som et instrument for *screening*. En evaluering som måler studiet eller emnet ut fra studenters tilfredshet vil, etter hans vurdering, bare gi informasjon om en tendens og derfor trenge nærmere analyse og innhenting av supplerende data. En slik *summativ evaluering* (ibid, s.111) er innrettet mot å gi svar på studentenes opplevelse av om læringsmål er nådd, undervisningsformen er tilfredsstillende osv., men resultatene identifiserer kun områder det må jobbes videre med. Evalueringsverktøyet er ofte spørreskjemaer med forhåndsdefinerte spørsmål og klare svaralternativer som kan behandles elektronisk, og hvor data kan programmeres slik at man kan sammenligne resultater. En slik oppsummerende evaluering vil også være knyttet til den kontinuerlige rapporteringsplikten lærestedene har overfor departementet, eller til de interne kontrollrutinene som del av denne rapporteringsplikten. Det vil da også være knyttet til overvåking og kontroll, men ikke nødvendigvis knyttet til beslutningsprosessene (Stensaker, 1998). Koblet til kvalitet vil en slik evaluering ha fokus på kvalitetskontroll eller kvalitetssikring, og kan sees i sammenheng med institusjonens behov for å samle grunnlag for akkreditering av NOKUT.

Formativ evaluering

Formativ evaluering (Handal, 2006a) vil imidlertid være tettere knyttet til kvalitetsutvikling, og vil ha et tydeligere lærings- og utviklingsformål. Formativ evaluering vil derfor kreve andre evalueringsverktøy enn summativ evaluering. Handal (2006a) beskriver formativ evaluering som metoder som egner seg for kommunikasjon mellom studenter og lærere, og standardiserte spørreskjemaer må derfor suppleres med andre tilbakemeldinger til studentene. Det er ulike metoder for å ivareta en slik kommunikasjon, og det vesentlige er at valg av metode må bygge på en forståelse av hva man vil oppnå med evalueringene. Et vesentlig spørsmål er om man har fokus på undervisning eller læring. Et utelukkende undervisningsfokus kan til en viss grad avspeile tanken om undervisning som en vare og studentene som forbrukere (Handal, 2006a). Hvis evalueringsverktøyet i tillegg utfordrer studentene på hvordan de selv går fram for å lære, bevissthet om egne læringsstrategier, hva de lykkes med og hva de opplever som vanskelig og hvor mye tid de investerer i læringsarbeidet alene eller sammen med andre, vil fokuset bli videre og avspeile tanken om læring som en prosess hvor studenten er aktivt deltakende.

Studentevaluering med fokus på læring vil måtte ha fokus på studentenes læringsaktiviteter i tilknytning til undervisningen, og om emnet for eksempel var stimulerende for kritisk tenkning. Å lære er ingen lineær prosess, men foregår i et samspill mellom lærer og student. Formativ evaluering vil derfor måtte ivareta en vurdering av denne prosessen, hvor både lærerers og studenters bidrag til læringsprosessen gjøres til gjenstand for evaluering. I mine data om høyskolens evalueringsverktøy vil dialogmøtene utgjøre denne delen av evalueringen.

Men det er selvsagt ingen vanntette skott mellom disse forståelsene. Evaluering med fokus på læringsmål vil også kunne brukes til styring, og evaluering med eksplisitte styringsmål vil også fungere som læringsprosesser. Klassifiseringene er ikke gjensidig utelukkende, og kan altså ikke sees som skarpt avgrensede prosesser. Når jeg i denne oppgaven har valgt å se på om studentevaluering er meningsskapende verktøy for kvalitet i organisasjonen, opplever jeg det som sentralt å nettopp ha forståelse for at disse prosessene ikke er gjensidig utelukkende. Det springende punkt er omsetting av studentevaluering til kvalitetsutvikling.

2.3.3 Evalueringsprosessen

En evalueringsprosess vil bestå av ulike faser. Det første og kanskje viktigste er å avklare hvilke formål denne evalueringen har. Hovedoverskriftene på en slik formålsavklaring kan altså være om evalueringene primært har en styrings- og kontrollfunksjon eller en utviklingsfunksjon. Det vil også være nødvendig å presisere et formål for at evalueringen faktisk skal kunne svare på hensikten. Hvis formålet er å se om målsettingene for emnet nås, og om for eksempel bruken av ressurser kan legitimeres gjennom resultater, vil kontroll være sentralt og evalueringen kan primært være summativ. Men hvis formålet er å forbedre kvaliteten på utdanningen og lærestedet, og gjennom det også bidra til å etablere et godt samarbeidsklima mellom ledelse, ansatte og studenter, vil utvikling være sentralt og evalueringen bør i større grad være formativ (Stensaker, 1998).

Når formålet er avklart må evalueringene organiseres, og i følge Dahler-Larsen (2005) vil en anerkjent evaluering benytte velbegrunnede evalueringskriterier og en forsvarlig metode. I hvilken grad de ansvarlige for evalueringen trekkes inn i prosessen med organisering vil være avgjørende for evalueringens legitimitet. Når kvalitet er relativ, vil diskusjoner om valg av evalueringskriterier ofte være en diskusjon om hva som er kvalitet i organisasjonen.

Valget av evalueringskriterier påvirker i sterk grad hvilke bilde man får av det som evalueres. Stensaker (1998) presiserer også viktigheten av at det avsettes nok tid til prosessen, og at planen må tilpasses kjennetegnene ved lærestedet og den situasjonen lærestedet er i. Hans mening er også at det faglige personalet bør være i flertall i en prosess som utvikler organisering av evalueringer. Valg av evalueringsemne, evalueringskriterier, evalueringdesign og evalueringsmetode er hva Dahler-Larsen (2005) kaller detektoren i en læringssyklus. Dette er knyttet til organisering av evalueringen. Mening skapes gjennom evalueringprosessen, og er helt sentralt i forhold til hvilke resultater en evaluering vil gi. Denne forståelsen vil derfor også være sentral i min analyse av data i denne oppgaven.

Tidspunkt for når datainnsamlingen skal skje er også viktig i en gjennomføring av evaluering. Det kan være stor forskjell på om studentevaluering av et emne innhentes før eller etter eksamen, hvor hyppige og avgrenset evalueringene er og hvorfor akkurat det tidspunktet er valgt. Handal (2006a) har en klar oppfatning av at studentevaluering bør foregå underveis i emnet. Det begrunner han med at evaluering underveis gir bedre muligheter for å få til bedre undervisning/læring, mens studentene fremdeles er inne i prosessen.

Svært ofte er større studentevalueringer utformet som elektroniske spørreskjemaer med forhåndsbestemte svaralternativer studentene kan svare på via nett. Nyansene i svarene kan da fort bli visket vekk, og dialogen som utgangspunkt for supplerende opplysninger blir fraværende. Det vil derfor være sentralt for en høyskole hvordan systemet er utformet for å kunne ivareta behovet for et større mangfold av informasjon. Selv om kvantitative data ofte må og kan være lette å samle inn vil de i seg selv ikke være nok som grunnlag for handling og ivaretagelse av kvalitet (Stensaker 1998). Det er vurderingen av evalueringprosessen og evalueringresultatet, og oppfølgingen, som vil være siste ledd i en evalueringssprosess.

2.3.4 Brukerorientering

Synet på studenten er sentralt i studentevalueringen. Dahlberg og Vedung (2001) har beskrevet fire betydninger av hva de kaller ”brukare”. Brukere i deres betydning er alle sluttmottakere, men de skiller mellom hvilke plikter og rettigheter som knytter seg til de ulike betydningene. Rollen som bruker, i ordets mest generelle mening, er brukt i de nordiske landene fra tidlig på 80-tallet, og brukes i dag i en veldig vid betydning. Men for å kunne skille mellom synet på studentene vil det være nødvendig å se på ulike betydninger av ordet.

Den mest generelle betydningen er at brukere av den offentlige forvaltning er mottakere av offentlige tiltak eller utsatt for å bli rammet av dem. En bruker er altså ikke bare mottaker av offentlig service, men også underlagt kontroll av det offentlige (Dahlberg og Vedung, 2001).

En noe snevrere betydning av ordet er at brukere er mottakere av offentlig service som skole, helsetjenester, daghjem og barnetrygd, men ikke direkte mottakere av forbud og påbud som må følges gjennom ulike lover og regler.

Innenfor denne forståelsen snevrer Dahlberg og Vedung ytterligere inn, og skiller mellom brukere som ikke kunder og brukere som kunder. Kunder har i deres forståelse en tydelig kobling til markedstankegang, og deres kritikk mot å benytte begrepet kunde i offentlige sammenhenger er at rollen som kunde ikke kobles til plikter og ansvar. Den idealtypiske brukeren av offentlige tjenester er brukere av for eksempel helsetjenester, skole og eldreomsorg som gjennom å si fra påvirker tilbudet. Den idealtypiske kunden er den brukeren som påvirker gjennom å bytte til en annen leverandør av samme tjeneste. Dahlberg og Vedung beskriver den første for *strategi voice*, og den sistnevnte for *strategi exit* (ibid, s.24).

Dette skillet mellom bruker som ikke kunde eller kunde er interessant når de også skriver at ”Skoleelever är inte kunder, de gör ett jobb själva också” (ibid, s.23). De kobler altså det å være elev eller student til plikter knyttet til rollen. I deres forståelse av *strategi voice* og *strategi exit* vil en slik uttalelse også kunne tolkes som at studenter ikke er kunder fordi de ikke vil ha muligheten til å gå ut av studiet og velge en annen utdanningsinstitusjon.

Men noe av kvalitetsreformens intensjon har vært at utdanningsinstitusjonene vil måtte ha god kvalitet for å konkurrere om studentene, og at dagens finansieringsordning gjennom Statens lånekasse nettopp gir studenter frihet til å velge studium og utdanningsinstitusjon.

Kvalitetsreformen (2000-2001) har som undertittel *Gjør din plikt – krev din rett*, noe som nettopp plasserer studenten som en bruker av høyere utdanning med både rettigheter og plikter. Men spørsmålet er hvor langt disse pliktene strekker seg når mulighetene for å velge andre utdanningsinstitusjoner alltid er tilstede. Og i hvor stor grad utdanningsinstitusjonene legger vekt på studentenes plikter når deres finansiering bl.a. er knyttet til antall studenter som fullfører studiet. Her ligger en mulig utfordring i synet på studenten, og i hvilke vekt utdanningsinstitusjonene tillegger studentevalueringer. I denne oppgaven viser utfordringen seg i informantenes vektlegging av data knyttet til studentevalueringer.

2.4 Høyskolen som organisasjon

Kvalitet og evaluering må sees i sammenheng med organisering av utdanningsinstitusjonene. Når Dahler-Larsen (2005) skriver om institusjonell teori og identitetsdannelse knytter det seg til en forståelse av kvalitet og evaluering i forhold til en forståelse av organisasjonen. Som et analytisk rammeverk (Ragin, 1994) for mine funn har jeg lagt til grunn Johan P. Olsens (2005)⁸ modell av fire stiliserte visjoner og begrepssystem om universitet. Olsens (2005) visjoner og begrepssystem er knyttet til universitet, og gjengis i et essay⁹ hvor han diskuterer om internasjonale og nasjonale diskusjoner om politisk retning og nivå innen høyere utdanning generaliserer felles prinsipper for universitetene, eller om de fører universitetene i ulike retninger. Et av hans kjernesporsmål er hva universitetene og samfunnet forventer av hverandre, og ut fra hva han selv skriver er ”essayet et forsøk på å bidra til en forståelse av den institusjonelle dynamikken i universitetene” (Olsen, 2005, s. 4). Han lager bl.a. en distinksjon mellom universitetet som instrument og universitetet som institusjon. Universitetet som instrument knytter han til at funksjonen er å utrette forutbestemte preferanser og interesser hvor universitetet er involvert i inngåtte avtaler, og med krav om rask omstilling. Universitetet som institusjon knytter han til at institusjonen er en relativ varig samling av regler og organisatorisk praksis som er nedfelt i meningsstrukturer. Som institusjon er universitetet involvert i en overenskomst basert på en langvarig kulturell forpliktelse, og de som tilhører universitetet forventes å forsvare institusjonenes identitet og integritet (Olsen, 2005). Denne forståelsen legger han til grunn for det han kaller fire visjoner, eller stiliserte modeller, som er utviklet på bakgrunn av ulike antagelser om hvorfor universitetet er til, og hvordan det vil fungere under hver av disse antagelsene. Jeg finner ikke at Olsen (2005) problematiserer forholdet mellom bruken av begrepet visjon eller stiliserte modeller i sitt

⁸ Jeg har i stor grad lagt til grunn oversettelsen i hovedoppgaven ”Det multivalente universitet” fra våren 2007 av Renate Marion Milford. Hun har gjennom sin oversettelse bl.a. hatt løpende kontakt med Johan P. Olsen for å avklare hans mening med ulike begreper på engelsk, og jeg vurderer derfor denne oversettelsen som svært pålitelig. Parallelt med den oversatte versjonen i hovedoppgaven har jeg fulgt den engelske teksten, og kildehenvisninger i min oppgave relaterer seg til Olsen, J.P. (2005). *The institutional dynamics of the (European) University*. Oslo, UIO, Centre for European Studies

⁹ Et essay er gjerne bygget opp som en vandring i et emne, der poenget ikke er å komme frem til en bestemt konklusjon, løse et problem eller finne et svar, men å undre seg og å stille viktige spørsmål. Essayet er som en undrende samtale, og forfatteren er mer interessert i å få leserne i tale enn å overbevise dem. Forfatteren har likevel en idé, noe han vil formidle til leseren, men i stedet for å si rett ut hva han mener, velger han en indirekte metode, som går ut på å få leseren til selv å tenke (<http://www.riksmallsforbundet.no>).

essay, og har derfor valgt å omtale de fire visjonene som stiliserte visjoner. Hans fire stiliserte visjoner er i essayet presentert som en hjelp til å analysere universitetenes praksis.

Olsens (2005) modell er altså utviklet med bakgrunn i universiteter. Denne oppgaven handler om høyskolen som organisasjon, og selv om universiteter og høyskoler både har likheter og forskjeller har jeg tillatt meg å bruke hans visjoner som et rammeverk også til høyere utdanning ved en profesjonsrettet høgskole. Det gjør jeg fordi det sentrale i denne oppgaven er de samme politiske visjoner og det samme lov- og regelverk som er knyttet til både universitet og høyskoler gjennom kvalitetsreformen. Jeg bruker modellen som en forklaringsmodell på forholdet mellom ulike visjoner og bl.a. synet på styring, men bruker den ikke som en idealtipe for høyskolen som organisasjon (Kjeldstadli, 2000). Modellen er et eksempel som gir meg en analytisk ramme for bedre å kunne beskrive og forstå endringer innen høyere utdanning gjennom kvalitetsreformen, og for bedre å kunne forstå mine funn i denne oppgaven i forhold til disse endringene.

2.4.1 Høyskolen som akademisk selvstyre

”Høyskolen som akademisk selvstyre” er den første av Olsens visjoner. Den framstiller høyskolen som et meritokratisk¹⁰ samfunn av fagfolk, der det organisatoriske prinsipp er fastsatte regler. Den institusjonelle selvforståelsen og identiteten bygger på felles forpliktelser overfor vitenskapelig virksomhet, læring, grunnforskning og søken etter sannhet som er uavhengig av politisk, økonomisk og umiddelbar nytte. Systemet utvikler seg mer eller mindre gjennom indre organiske prosesser, mer enn ved ytre styring. Individuell autonomi settes høyt, men alle aktiviteter og resultater vurderes og bedømmes av fagfeller som anses som kompetente på feltet. Aktørene har felles normer og mål. Ledere velges, og den eneste legitime autoritet er basert på nøytral kompetanse. Organiseringen er kollegial og disiplinbasert (Olsen, 2005).

Høyskolen preges av frihet for lærere og studenter i forhold til undervisning og læring. Nøkkelrollene er dannelsen av individers karakter, integritet og utvikling, og videreføring av en kultur som utmerker seg ved humanistisk danning, rasjonalitet, opplysning og frigjøring. Utdanning skal være tilgjengelig for alle som er formelt kvalifisert (ibid).

¹⁰ ”Meritokrati” er et system der talent, intelligens og prestasjoner belønnes – et prestasjonssamfunn. Hentet fra hovedoppgaven ”Det multivalente universitet” fra våren 2007 av Renate Marion Milford.

2.4.2 Høyskolen som instrument for nasjonale politiske agendaer

”Høyskolen som instrument for nasjonale politiske agendaer” er den andre av Olsens visjoner.

”Høyskolen er her et rasjonelt verktøy for implementering av de demokratisk valgte lederes (politikeres) hensikter og strategier, og for å oppnå nasjonale prioriteringer” (ibid, s10).

Autonomi delegeres, og støtte og finansiering avhenger av hvordan universitetet vurderes i forhold til effektivitet i oppnåelse av politiske målsettinger. Det organisatoriske prinsipp er befaling og hierarki, og administrasjonen med sine hierarkier, regler og prestasjonsstatistikker er universitetets kjerne. Aktørene deler normer og mål. Høyskolens ledere blir utnevnt/tilsettes, og endringer henger nøye sammen med politiske beslutninger og endringer.

Høyskolens hensikt og retning avhenger mer av politisk støtte og finansiering enn faglige mål, og universitetet kan ikke basere seg på langsiktig pakt og forpliktelse overfor kulturell utvikling. Vekten på kunnskapens enhet erstattes med behovet for spesialisering som kan sikre opprettholdelsen av høyskolens fremragende dyktighet. Utvidelse og fragmentering går hånd i hånd (ibid, s.11)

2.4.3 Høyskolen som representativt demokrati

”Høyskolen som representativt demokrati” er den tredje av Olsens visjoner. Høyskolen oppfattes her som et instrument for interne grupper, og det fokuseres mer på formell organisering og styring enn på spesielle karakteristikk ved høyskolens arbeidsprosesser (ibid, s.11).

Beslutninger fattes gjennom valg, forhandling, stemmegivning og koalisjonsbygging, og det er tillatt for alle kategorier av ansatte og studenter å være representert i styrende organer. Ledere velges. Det organisatoriske prinsipp er forhandling og avgjørende flertall, og grunnmekanismen i høyskolens endring er indre forhandlinger og skiftende koalisjon.

Demokrati på arbeidsplassen og medbestemmelse oppfattes som en forbedring sammenliknet med foreldede formelle hierarkier. Aktørene har motstridende normer og mål (ibid, s.12).

2.4.4 Høyskolen som serviceforetak i konkurrerende markeder

”Høyskolen som serviceforetak i konkurrerende markeder er den fjerde av Olsens visjoner. Høyskolen er her et økonomisk foretak som yter service i regionale eller globale markeder, og nøkkelprosessene er konkurranse, profitt og annen individuell vinning (ibid, s.12).

Høyskolen har større frihet fra staten og politiske autoriteter fordi myndighetenes involvering er holdt på en armelengdes avstand. De regulerer og gir insentiver, men dikterer ikke. Autonomi fra myndighetene forvandles til et styringsverktøy for høyskole i endring. Markedskonkurranse krever rask tilpasning til stadige endringer i muligheter og begrensninger, noe som fordrer et sterkt enhetlig og profesjonelt lederskap med ansvaret for høyskolen som helhet. Ledere tilsettes.

Det organisatoriske prinsipp er markedspriser og konkurransedyktig utvalg. Endring skjer basert på prinsippet om den sterkestes rett til å overleve. Studenter, den vitenskapelige staben, givere og lokalsamfunn velger fra forskjellige universiteter basert på hvordan de imøtekommer individuelle preferanser. Aktørene har motstridende normer og mål (ibid, s.12-13).

2.4.5 Visjonenes forhold til hverandre

De fire stiliserte visjonene er basert på antagelser, noe som gjør det usannsynlig at hver av dem alene kan fange opp høyskolens praksis. I Olsens modell synliggjøres de fire visjonene i forhold til hverandre på to akser (Olsen, 2005).

AUTONOMI / KONFLIKT	INTERN STYRING	EKSTERN STYRING
	LIKE NORMER & MÅL Høyskolen som AKADEMISK SELVSTYRE	LIKE NORMER & MÅL Høyskolen som INSTRUMENT FOR NASJONALE POLITISKE AGENDAER
ULIKE NORMER & MÅL	ULIKE NORMER & MÅL Høyskolen som REPRESENTATIVT DEMOKRATI	ULIKE NORMER & MÅL Høyskolen som SERVICEFORETAK I KONKURRERENDE MARKEDER

Figur 1. Olsens modell konvertert til høyskole¹¹

Den ene aksene har han kalt autonomi, og denne går fra intern til ekstern styring. Høyskolen som "akademisk selvstyre" og høyskolen som "representativt demokrati" er plassert på den delen av aksene som betegnes som intern styring. Fra dette kan vi slutte at høyskolen i disse visjonene kan oppfattes med stor grad av autonomi, og at det er faglig orientering og forhandlinger som er retningsgivende. Dette skiller dem fra høyskolen som "instrument for nasjonale politiske agendaer" og høyskolen som "serviceforetak i konkurrerende markeder" som er plassert under ekstern styring. I den første av disse to visjonene er politiske

¹¹ Begrepene Olsen (2005) benytter i modellen er indre og ytre styring. Jeg har imidlertid benyttet begrepene intern og ekstern styring som er et oftere benyttet begrepspar i diskusjoner om høyskolens kvalitetssystem.

styringssignaler avgjørende, mens den andre forholder seg i sterkere grad til offentlighet og marked.

Den andre aksen i modellen har han kalt konflikt. Denne går fra like normer og mål til ulike normer og mål. Høyskolen som "akademisk selvstyre" og høyskolen som "instrument for nasjonale politiske agendaer" deler her normer og mål, mens høyskolen som "representativt demokrati" og høyskolen som "serviceforetak i konkurrerende markeder" har ulike normer og mål. Nå vil helt sikkert mangfold også gjøre seg gjeldende innenfor den enkelte høyskole, og det kan være vanskelig å tenke seg at alle aktører deler de samme normer og mål. Olsen (2005) bekrefter også at høyskoler er svært forskjellige seg imellom, og legger ikke avgjørende vekt på konfliktaksen i sin forståelse. Men slik jeg anvender modellen vil normer og mål i høyskolen som "akademisk selvstyre" være basert på hva vitenskaplig ansatte til enhver tid setter som gyldige normer og mål, mens det i høyskolen som "instrument for nasjonale politiske agendaer" vil være NOKUTs kriterier gjennom lov- og regelverk. Det er altså gitt restriksjoner gjennom regelverket for hva man kan gjøre, men innenfor disse restriksjonene er det autonomi til å definere normer og mål. Innen høyskolen som "representativt demokrati" og høyskolen som "serviceforetak i konkurrerende markeder" vil normer og mål framstå i diskusjoner hvor man innen "representativt demokrati" har en profesjonell ansvarliggjøring (Sinclair, 1995), mens man innen høyskolen som "serviceforetak i konkurrerende markeder" står ansvarlig for hvordan høyskolen etterspørres i markedet. Jeg kommer tilbake til en tydeliggjøring av hva jeg legger i begrepet profesjonell ansvarliggjøring senere i dette kapittelet.

Denne inndelingen gir meg et bilde av fire ulike visjoner om høyskolen som institusjon, og hva Olsen (2005) vurderer som sentralt i de fire visjonene. Ingen høyskole kan plasseres i en av visjonene alene, men visjonene må sees i sammenheng og brukes her som en analytisk ramme (Ragin, 1994) for bl.a. å kunne drøfte sammenhengen mellom kvalitet og organisasjon. En slik sammenheng er også sentral i Dahler-Larsens (2008) forståelse av en institusjonell organisasjon. Høyskolen som "instrument for nasjonale politiske agendaer" og høyskolen som "serviceforetak i konkurrerende markeder" har et fokus på nytteverdi, mens høyskolen som "akademisk selvstyre" har et større fokus på egenverdi i forhold til akademisk frihet. Nå er ikke Olsen (2005) helt eksplisitt i sin framstilling på hvilke verdi han tillegger høyskolen som "representativt demokrati", men min erfaring er at det her til tider kan være større fokus på interne demokratiske prosesser basert på ulike interesser og maktforhold, enn på resultatet av disse prosessene.

Innenfor aksen på intern styring velges ledelsen, mens den på aksen for ekstern styring utnevnes eller ansettes. Dette skillet kjenner vi igjen fra Kvalitetsreformen og styring av høyere utdanning. De nye fullmaktene til å fastsette intern organisering (Ot.prpr.nr.40 (2002-2002)) forutsatte at alle de statlige institusjonene foretok en nullstilling av sine organisasjoner. Evaluering av kvalitetsreformen (St.meld.nr.7 (2007-2008)) viser at det dominerende mønsteret er at de fleste institusjoner har foretrukket å ha valgt rektor som leder for institusjonen, og ansatte ledere på lavere nivå. Med valgt rektor er det i tillegg en administrerende direktør som øverste leder for den samlede administrative virksomheten ved institusjonen. Det dominerende mønsteret er da at det ikke er gjennomgående enhetlig ledelse ved de fleste utdanningsinstitusjonene. Ledere som er ansatt på lavere nivå har det overordnede faglige og administrative ansvaret for sin del av organisasjonen, mens toppledelsen har delt ansvar ut fra rammer fastsatt av styret.

Svært interessant er det også å lese i meldingen (2007-2008) at 49 % av toppledere og 61% av ansatte ville foretrukket valgte ledere for styringsnivået under institusjonsledelsen.

Funnene tolkes som sterk støtte fra de ansatte til et system basert på faglig dominert partsstyre, en styreform der beslutningsmyndigheten forankres i kollegiale organer med representanter fra studenter og eksterne (ibid, s.59).

I lys av Olsen (2005) vil en slik styreform, etter mitt syn, være nærmest visjonene om ”Universitetet som akademisk frihet” og ”Universitetet som representativt demokrati”.

2.4.6 Ansvarlighet og ansvarliggjøring

Modellen til Olsen (2005) kan også være et godt utgangspunkt for å se nærmere på distinksjonen mellom ansvarlighet og ansvarliggjøring. I den utdanningspolitiske debatten omtales universiteter og høyskoler mer og mer som egne resultatenheter, hvor det arbeidet som foregår i institusjonene skal gjenspeile seg i resultater. Det innebærer at institusjonen ved sine ansatte i sterkere grad stilles til ansvar for kvaliteten på det arbeides som gjøres, og St.meld. nr. 27 (2000-2001) sier også at ”det er institusjonenes oppgave at studiets innhold er relevant og attraktivt for det arbeidsliv studentene skal inn i”(ibid, s.12).

Begrepet ansvarlighet og ansvarliggjøring kan omfatte flere dimensjoner. På engelsk skiller man mellom *responsibility* og *accountability*, som begge kan oversettes til ansvar eller ansvarlighet. *Responsibility* handler da om delegering av ansvar (Afsar, Skedsmo & Sivesind

2006), mens *accountability* handler om en ansvarliggjøring hvor ansatte stilles til ansvar for kvaliteten på den jobben de gjør, og at arbeidet kan dokumenteres utad (Møller, 2005).

Ansvarliggjøring kan igjen ha flere dimensjoner, og Amanda Sinclair (1995) skiller i sin forståelse mellom fem dimensjoner¹²: politisk, offentlig, ledelse, profesjonell og personlig ansvarliggjøring. Kort oppsummert handler det om institusjonens ansvarsplikt i forhold til det samfunnsmandatet som er gitt gjennom bl.a. politisk vedtatte normer og regler, den ansvarsplikt som ligger i å kunne vise til, dokumentere og offentliggjøre resultater, den ansvarsplikten ledelsen har i forhold til det hierarki de selv er en del av, den profesjonelle ansvarsplikten som er knyttet til kompetent utøvelse av bl.a. eget fag, og den ansvarsplikten man har i forhold til egne verdier og normer (Møller, 2005).

Høyskolen som ”akademisk selvstyre” og høyskolen som ”instrument for nasjonale politiske agendaer” er i stor grad bygget på lov og regelstyring. Ansatte er gitt stor tillit, og i egenskap av sin kompetanse er de gitt ansvar for at arbeidet utføres etter de lover og regler som finnes. Lov og regelverk gir rammer for hva organisasjonene ikke må gjøre (lovregulering), men innenfor rammene gis det stor faglig autonomi. ”Universitetet som akademisk selvstyre” vil kontrolleres av faglig orientering hvor ansatte er delegert ansvar til å ivareta et høyt, faglig nivå på virksomheten, og hvor innholdet er sentralt. Denne visjonen kan vi kjenne igjen fra professorers uttalelser i media om at kvalitetsreformen ikke vil ha innvirkning på deres arbeid, fordi deres arbeid bygger på en lang og anerkjent akademisk tradisjon, og er sterkt faglig forankret. Innen profesjonsstudiene er det profesjonstenkningen som dominerer, og kontrollen skjer på mange måter i forkant, ved at regler og rutiner, kunnskaper, ferdigheter og profesjonenes lisens og autorisasjon antas å garantere arbeidets kvalitet, og at innhold ivaretas (Svensson og Karlsson, 2008). Dette kan igjen kobles til profesjonell ansvarliggjøring (Sinclair, 1995) hvor kompetent utøvelse er koblet til de standarder som profesjonene selv definerer.

I visjonen om høyskolen som ”instrument for nasjonale politiske agendaer” ligger kontrollen i politiske vedtak som bla. kvalitetsreformen, og ansatte er delegert ansvar til å ivareta høy kvalitet innenfor de rammene. I begge visjonene er fokus på *ansvarlighet* som delegert ansvar, og det er gjennom forvaltning av gjeldende regler i institusjonen at ansvarligheten befestes. I dette kan det ligge en spenning i hvem som til slutt definerer hvordan reglene skal følges. En

¹² Political, public, managerial, professional and personal accountability

sentral diskusjon jeg kjenner fra egen høyskole er om det er de byråkratiske administrative vedtakene eller fagprofesjonenes egne standarder som skal være retningsgivende for forvaltning av regelverket.

Men den tillit som tidligere var gitt gjennom kompetanse og profesjonenes autorisasjon, er nå i større grad byttet med ansvarliggjøring ut fra rapporterte resultater på mål som ofte er definert av andre aktører enn profesjonene selv (Svensson og Karlsson, 2008). Mens strategi, markedsføring og kundetilfredshet tidligere var fremmedord i akademien, er disse begrepene nå på full fart inn i universiteter og høyskoler (Stensaker, 2008). Høyskolen som "serviceforetak i konkurrerende markeder" har visjon om universiteter og høyskoler som "kunnskapsbedrifter" på linje med andre servicebedrifter, og studentenes tilfredshet er sentral. Da har vi ikke lenger ansvarlighet, men *ansvarliggjøring* som viser seg ved konkurranse i "utdanningsmarkedet" og rekruttering av studenter. Ansvarliggjøringen er knyttet til resultater, og rekruttering av studenter gjennom å vise til høy kvalitet, vil være styrende.

I visjonene om høyskolen som "representativt demokrati" er den kollegiale organisasjonsformen basert på likhet, samarbeid og en intern selvkontroll kollegaer i mellom. Men ansatte ansvarliggjøres allikevel gjennom mål i denne visjonen. Det er faglige diskusjoner om hva som skal føre fram til gjeldende mål for virksomheten som er sentralt, og en handling ansees som rasjonell når aktørene realiserer sine mål med minst mulig ressursbruk (Eriksen, 1999). Her er det en profesjonell ansvarliggjøring (Sinclair, 1995) som er gjeldende, og jeg kjenner godt igjen denne visjonen fra egen erfaring med omfattende faglige diskusjoner om hva som skal være gjeldende mål i egen høyskole. Men i stedet for å betegne den som visjonen om et representativt demokrati, opplever jeg det som mer presist å betegne den som et korporativt demokrati, hvor organisasjonen forhandler seg fram til hvordan man best mulig kan nå gjeldende mål for virksomheten. Det er store likheter mellom visjonen om høyskolen som "akademisk selvstyre" og høyskolen som "representativt demokrati". Men en sentral forskjell er at den første har hovedfokus på utvikling og kontrolleres etter innhold, mens den siste har et større fokus på kontroll, hvor styringen er knyttet til om de mål som forhandles fram i et korporativt demokrati faktisk fører til måloppnåelse (Afsar et al, 2006).

I en FRISK kunnskapspolitikk (St.meld.nr.27 (2000-20001)) knyttet til kvalitetsreformen, er altså vektleggingen flyttet fra en intern styring med hovedfokus på utvikling, til større vektlegging av ekstern styring med fokus på kontroll. Dette har også ført til at vektleggingen

er flyttet fra ansvarlighet til ansvarliggjøring. Evalueringer og formidling av resultater har fått et større fokus, og ansatte ansvarliggjøres for virksomhetens resultater. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i studentevalueringer som uttrykk for en slik evaluering.

3. Metode

Data i undersøkelsen er av kvalitativ art, og relaterer seg til studentevalueringer ved et studieprogram på en høyskole i Norge. Studieprogrammet er et av flere studieprogram innen samme fagavdeling, og det er 6 fagavdelinger ved høyskolen. Systemet for studentevalueringer er gjeldende for alle studieprogram, men min avgrensing ligger i å undersøke om studentevalueringer oppleves som meningsskapende verktøy innen et studieprogram ved denne høyskolen. Mine informanter er 2 ledere og 3 lærere, og i analysen sammenligner jeg de to kategoriene. Fordi høyskolen gjennomgående er anonymisert i oppgaven, og fordi undersøkelsen er liten, sammenligner jeg ikke data innbyrdes mellom de to kategoriene. Jeg refererer derfor sjelden til hvem av de fem informantene som sier hva i intervjuet, men forholder meg til de to kategoriene ledere og lærere.

Jeg har i undersøkelsen altså begrenset meg til en analyseenhet, og for innhenting av data har jeg brukt semi-strukturert (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2005) eller uformelt intervju (Grønmo, 2004). Som utgangspunkt for intervjuene utviklet jeg en intervjuguide som anga temaer og begreper jeg ønsket å belyse (vedlegg 3). Begrunnelsen for å velge uformelt intervju er at jeg i denne sammenheng vurderer det som en metode hvor jeg gjennom forhåndsdefinerte temaer, men ikke fastlagte spørsmål, får fram informantenes mening best mulig.

Undersøkelsen er godkjent av NSD, og alle data om høyskole og informanter er anonymisert.

3.1 Undersøkelsen

3.1.1 Utvelgelsen

Utvalget består altså av 5 informanter hvor både ledelsen og lærere ved det gitte studieprogrammet er representert. Det er ressursmessige vurderinger og hensiktsmessighet som ligger til grunn for omfang av informanter. Det ble gjort en strategisk kvoteutvelgning av informanter (Grønmo, 2004) innenfor kategoriene ledere og lærere. Jeg tok først muntlig kontakt med en sentral person innen studieprogrammet som var kjent for meg, og ba om muligheten for å intervju aktuelle informanter hos dem. Det var et kriterium at informantene hadde erfaring med bruk av studentevalueringer, og at både ledelse og lærere var representert. Min kontaktperson ba meg sende over informasjon om undersøkelsen, og jeg sendte en kort

informasjon hun kunne videreformidle til aktuelle informanter (vedlegg 1). På bakgrunn av oversendt informasjon tok hun kontakt med ansatte som fylte kriteriene, og sendte kopi av henvendelsen til meg. Jeg fulgte så opp henvendelsen via e-post og fikk positiv respons fra fem informanter som frivillig deltok i undersøkelsen. Min kontaktperson er ikke en av informantene. I en e-post korrespondanse oversendte jeg også en samtykkeerklæring (vedlegg 2) hvor jeg presiserte frivilligheten, og informerte om muligheten for å trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt. Samtykkeerklæringen ble signert før intervjuet ble gjennomført. Informantene representerer kun seg selv og sin egen mening og erfaring, og resultatene av en så liten undersøkelse vil ikke kunne generaliseres. Informantene har allikevel gitt meg viktig informasjon for å kunne belyse problemstillingen, og drøfte begreper knyttet til studentevalueringer og kvalitetsarbeid i høyere utdanning. Min vurdering er at det er en relativt høy validitet på utvelgelsen av informanter slik den ble gjennomført.

3.1.2 Gjennomføringen

Vi avtalte tid og sted for intervjuene, og intervjuene fant sted i høgskolens lokaler på rom som informantene selv valgte. Forut for intervjuet ga jeg informantene muntlig informasjon om mine hovedfokus i intervjuguiden. Intervjuene ble tatt opp på bånd og deretter transkribert til skriftlig informasjon. Etter transkriberingen ble lydopptakene slettet. Det er ikke opprettet noen koblingsliste mellom navn på informanter og de transkriberte intervjuene. Det ble under intervjuene ikke lagt fram supplerende skriftlig informasjon som ikke tidligere var kjent for meg.

Ved kvoteutvelgning er det ingenting i veien for at kvotene kan endres underveis hvis det er hensiktsmessig for å få supplerende informasjon (Grønmo, 2004). Behovet for supplerende informasjon kommer da som et resultat av en foreløpig analyse, og behovet for å få tilført vesentlig ny informasjon. I denne undersøkelsen er intervjuene gjennomført fortløpende, og alle informanter var avtalt på forhånd. Det ga meg liten mulighet til å analysere data fra en informant før jeg intervjuet neste, og liten mulighet til å velge nye informanter. Men denne undersøkelsen har heller aldri hatt til hensikt å nå et teoretisk metningspunkt for å kunne generalisere data, og må nok heller sees som en erfaring i å forstå en forskningsprosess. Men erfaringen er allikevel at spørsmålene mine endret seg noen fra informant til informant. Jeg ble både tydeligere i hva jeg faktisk ønsket informasjon om, og jeg brukte mindre tid på generell informasjon fra informantene om hvordan systemet var bygget opp.

3.1.3 Analyseenheten

Analyseenheten er ikke beskrivelse av konkrete handlinger eller hendelser, men aktørenes ytringer om studentevalueringers mening, funksjon og bruk. Det er innholdselementet i aktørenes ytringer som er min analyseenhet (Grønmo 2004). Jeg var ute etter å få ledere og lærere fra samme avdelingen til å fortelle om sine opplevelser med studentevalueringer. Utgangspunktet har vært å utforske og beskrive erfaringer med forståelsen av fenomenet studentevalueringer (Johannessen et al, 2002). Selv om aktørene befinner seg på mikronivå vurderer jeg at mitt analysenivå vil være på mesonivå (Grønmo, 2004). Det begrunner jeg med at de individuelle ytringene skal analyseres i lys av organisasjonens kvalitetskultur for å belyse hvilken betydning studentevalueringer har i kvalitetsarbeidet i høyere utdanning.

I analyse av intervjuene er det den skriftlige informasjonen som behandles som data.

Slik problemstillingen framstår er den ikke avgrenset i tid. Den angir ikke i hvilke tidsrom erfaringene hentes fra. Nå vet vi imidlertid at kravet om kvalitetssystem ble innført fra 2003, så det ligger en avgrensning fra selve innføringen. Men det er ulike tidspunkt for når de ulike høyskolene fikk sitt evalueringssystem godkjent, og det er derfor ingen felles dato for igangsetting. Det vil imidlertid være naturlig å angi tidsrammen til den tiden systemet har vært i bruk ved den aktuelle høyskolen, og denne undersøkelsen avgrenser seg primært til erfaringer fra 2008.

3.2 Etske vurderinger

Jeg kjenner noe til denne høyskolen fra tidligere, og er også kjent med enkelte av informantenes bakgrunn. Med bakgrunn i egen arbeidserfaring har jeg også god kunnskap om, og mye erfaring med, NOKUTs kriterier for vurdering av kvalitetssikringssystemer i høyere utdanning. Jeg vurderer derfor min kompetansevaliditet knyttet til kjennskap om innhold (Grønmo, 2004) til å være relativ god for å gjennomføre denne undersøkelsen.

All informasjon om høyskolen og informantene er anonymisert i oppgaven. Det har sin bakgrunn i at det er få informanter, og at høyskolemiljøet innen dette studieprogrammet er lite. Jeg er selv del av samme type studieprogram, og jeg ønsket ikke å åpne muligheten for å kunne offentliggjøre denne høyskolen. I et lite miljø utveksler vi mange erfaringer med våre høyskolars studentevalueringssystemer, og jeg vet at det er ulik erfaring fra høyskole til

høyskole. Ut fra egen erfaring ville jeg ikke ønsket at min høyskole skulle offentliggjøres gjennom en slik oppgave, og jeg har tillagt denne høyskolen samme ønske. Det er altså mitt valg å ikke offentliggjøre høyskolen. Denne avgjørelsen ble tatt når undersøkelsen ble søkt godkjent av NSD, og bygger derfor ikke på funn i undersøkelsen.

Min egen forforståelse har ikke vært uten betydning i denne undersøkelsen. Det å skrive denne oppgaven har til tider bevisstgjort meg egne erfaringer. Siden jeg selv i dag har en lederfunksjon innen høyere utdanning, og tidligere også har flere års erfaring som lærer, har skriveprosessen gjort meg oppmerksom på områder i utøvelse av egen ledelse, og oppmerksom på mangler ved egen høyskoles evalueringssystem. Å møte seg selv slik har vært nyttig og utviklende for meg, og min opplevelse er at jeg har lært mye av denne prosessen. Erfaringene og kunnskapen håper jeg kommer til uttrykk i større bevissthet om utøvelse av ledelse knyttet til egen stab og egne studentevalueringer.

3.3 Spesifisering av tema

De sentrale temaene i undersøkelsen er altså evalueringer og kvalitet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i perspektivene mening, funksjon og bruk, og for å ivareta temaene i intervjuet knyttet jeg perspektivene til overskriftene:

- Organisering av studentevalueringer
- Meningen med studentevalueringer sett fra et leder og lærerperspektiv.
- Bruken av studentevalueringer
- Funksjonen av studentevalueringer

Videre ligger en argumentasjon for valg av de ulike perspektivene.

3.3.1 Organisering

En første innfallsvinkel til problemstillingen var å få informasjon om hvordan studentevalueringer organiseres inn i studieprogrammet. Dette ga meg en innramming av virksomheten. Et mulig fokus for meg var hvilke institusjonelle faktorer som preger valget av hvert moment, for i analysen å kunne drøfte hvilke eventuelle forskjeller det vil være for en organisasjon om evalueringer gripes an på den ene eller den andre måten. Igjen støtter jeg

meg til Dahler-Larsens (2005) tanker om evaluering i den institusjonaliserte organisasjon, og hvor hans utgangspunkt er en læringssyklus hvor han ser på de institusjonelle egenlogikkene i det han kaller *detektoren* (evalueringsemne, kriterier, evalueringsdesign og metode), *direktoren* (organisasjonens verdier) og *effektoren* (handlingsprogrammer og rutiner). Som jeg tidligere har vist i beskrivelsene av kvalitet og evaluering, er dette helt sentralt i forhold til hvilke resultater en evaluering vil gi.

3.3.2 Mening

Deretter ønsket jeg å sette fokus på meningsaspektet, og få respondentenes vurdering av hva studentevalueringer egentlig handler om for dem. Et slikt åpent spørsmål var viktig utgangspunkt for underspørsmål som problematiserte svarene og ga utfyllende opplysninger. Meningsaspektet er nært knyttet til kvalitet, og her ønsket jeg å få innspill på informantenes oppfatning av sin identitet knyttet til kvalitetsoppfatning. Jeg ønsket også å få informantenes vurdering av om de trodde studentevalueringer skapte mening for studentene. Fordi jeg ikke selv intervjuet studenter var disse svarene selvsagt bare antagelser fra informantene.

3.3.3 Bruk

Bruken av evalueringer er helt sentralt i en forståelse av studentevalueringers betydning for kvalitetsarbeidet. Når Dahler-Larsen (2005) bruker ordet evalueringsdesign henviser han til utformingen/modellen av evalueringen. Hans påstand er at designet kan ha egne institusjonelle effekter, og derved større påvirkning på resultatet enn kriteriene. Det kan for eksempel være en vesentlig forskjell om man setter utvikling eller kontroll som formålet med evalueringer. Valget av verktøy påvirker tematiske fokuseringer og symbolske prioriteringer, og har innvirkning på meningsaspektet.

Tid for evaluering er heller ikke uten betydning. Hans påstand er at jo tidligere man evaluerer jo raskere kan man bruke evalueringsresultatene i en læringsprosess. Det utgjør også en forskjell hvilke aktører man tilskriver resultatene, og hvordan man eventuelt bestemmer effektene av evalueringen. Valg av metode må også gjenspeile organisasjonens verdigrunnlag. Det er gjennom organisasjonens vurdering av sitt verdigrunnlag den oppnår anerkjennelse og legitimitet fra omgivelsene, og med snevre kriterier kan denne vurderingen bli borte. Et viktig fokus knyttet til bruk var derfor å få respondentenes vurdering av hvordan studentevalueringer inngår i daglig arbeid og hvilke forventninger de har til studentevalueringer

3.3.4 Funksjon

Jeg har i beskrivelsen av teoretiske perspektiver vist at evalueringer må bygge på organisasjonens verdigrunnlag, og at bevissthet rundt formålet med evaluering er helt sentralt. Evalueringsemne er bevisstheten om hva vi evaluerer, hvorfor vi gjør det og hvorfor noe er utelatt. Ofte er det etablerte mønstre i institusjonen som er grunnlag for valg av programmer som skal evalueres. I høyere utdanning styres evalueringsementene særlig av NOKUTs kriterier (2006) for akkreditering, og organisasjoner som ikke kan, vil eller har godkjente systemer utsettes altså for sanksjoner. Det er en sterk ytre påvirkning for å evaluere. Men hva som skal evalueres innenfor et emne er ofte heller ikke så uttalt i organisasjonen, og hvis den utvelgelsen gjøres av andre enn de som direkte er involvert av evalueringene svekkes den enkeltes tilhørighet til evalueringsresultatet. Valg av evalueringsemne er nær knyttet til hvilke funksjon evalueringene skal ha.

3.3.5 Evaluering i et institusjonelt perspektiv

Spørsmålet om hva vi evaluerer i forhold til er helt sentralt i en evalueringsprosess, og det var derfor viktig for meg å få innspill på informantenes mening om egen organisasjon. I et institusjonelt perspektiv er det viktig hvordan evalueringskriterier etableres som sosialt gjeldende, fordi valget av evalueringskriterier påvirker hva vi leser ut av evalueringene, og at bestemte evalueringskriterier kan ha direkte effekt på handlingene i organisasjonen. Fokus på organisasjonens verdigrunnlag, program mål og evalueringskriterier er også helt sentralt i hva som styrer evalueringer.

I et institusjonelt perspektiv er forskjellen også av stor betydning, fordi de institusjonelle effektene kan føre organisasjonen i helt forskjellig retning. Evalueringskriteriene må nødvendigvis komme til uttrykk empirisk, i motsetning til verdigrunnlaget og programmålene. Derfor er det ofte i prosessen med å bestemme evalueringskriterier at en organisasjon for første gang må operasjonalisere og tydeliggjøre hvilke hensikter de har med emnet (Dahler-Larsen 2005). I denne forståelsen er modellen som bygger på Olsens (2005) visjoner helt sentral.

Det var derfor viktig å få informasjon om hvordan informantene ser sammenhengen i sin organisasjon, og hvilke faktorer som har påvirket valg av evalueringskriterier.

Dahler-Larsen (2005) går også så langt i sin vurdering av kriterienes validitet at han spør om det i bunn og grunn er bedre å la det være? Hans påstand er at hvis kriteriene ikke er tydelige og vi ikke vet hvordan vi skal bruke evalueringsresultatene, kan vi gjøre vondt verre ved å utsette studenter for evaluering. En annen fare ved forholdet mellom program mål og evalueringskriterier er at kriteriene kan bli mål i seg selv. Hvis organisasjonen har en lav bevissthet om sammenheng mellom verdigrunnlag, program mål og evalueringskriterier kan kriteriene fort bli vurdert som egne målsettinger.

3.4 Datakvalitet

Grønmo (2004) har gitt fem kriterier for datakvalitet. Det første kriteriet knytter han til *sannhetsforpliktelse*. Det betyr at data i størst mulig grad skal representere faktiske forhold og reflektere sann informasjon i tilknytning til problemstillingen. Etter min vurdering bygger mitt datagrunnlag på faktiske forhold, og den informasjonen som er gitt av informantene om deres erfaringer og meninger om studentevalueringer, vurderes som sann for dem.

Det neste kriteriet er at datamaterialet må bygge på *vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk*, slik at datamaterialet danner grunnlag for systematisk teoretisk drøfting og argumentasjon (ibid). Min intervjuguide bygger på anerkjent teori, hvor temaene relaterer seg til sentrale begreper innen disse teoriene. Det er imidlertid foretatt en utvelgelse av temaer, og datamaterialet vil derfor ikke kunne belyse alle momenter med relevans for problemstillingen. Men i mitt analytiske rammeverk (Ragin, 1994) er de utvalgte delene ivaretatt.

Deretter legger Grønmo (2004) vekt på at *utvelgelsen av enheter* må gjennomføres på en forsvarlig måte. Jeg har tidligere beskrevet hvilke prosedyre som ligger bak min utvelgelse, og vurderer den til å være relativt pålitelig. Den bygger også på frivillighet, og alle informanter er informert om muligheten for å kunne trekke seg fra undersøkelsen underveis.

Som nest siste kriterium legges det vekt på at *utvelgelsen av informasjonstyper* må utføres på en systematisk måte (ibid). I min undersøkelse har jeg lagt vekt på informasjon fra de to kategoriene ledere og lærere, og den informasjonen jeg var ute etter knytter seg til fenomenet studentevalueringer. Jeg har en fenomenologisk studie med fokus på å forstå informantenes opplevelser knyttet til studentevalueringer. Min analyse av handlinger og meninger bygger på informantenes egen forståelse av dette. Innhenting av informasjonen er avgrenset til en enhet, forstått som et case, men til to kategorier innen enheten. De to kategoriene vurderes i forhold

til hverandre i analysen. Etter min vurdering er denne utvelgelsen gjort systematisk, og lå som en forutsetning for utvelgelse av informanter.

Det siste kriteriet Grønmo (2004) legger vekt på er at *gjennomføringen av datainnsamlingen* må foregå på en forsvarlig måte, for å unngå eller redusere de typiske problemene som kan oppstå under innsamling av data. Dette er knyttet til undersøkelsens reliabilitet, som er utslagsgivende for datamaterialets pålitelighet. Min undersøkelse er kun gjennomført av meg, og jeg mener det derfor ikke vil vesentlig å vurdere opplegget i forhold til stabilitet eller ekvivalens. Men jeg vil under punktet om reliabilitet i dette kapittelet komme nærmere inn på en vurdering av pålitelighet knyttet til en systematisk drøfting av datamaterialet.

3.4.1 Charles C. Ragins modell

Jeg har valgt å bruke Charles C. Ragins (1994) modell om undersøkelser i det sosiale felt for å vise hvordan jeg forstår denne analysen, og vurdere begrepenes validitet i min sammenheng. Han betegner begrepet *ideas* vidt i sin forståelse, og knytter det til både konkret og abstrakt kunnskap, som ideer om et begrep, normer, litteratur og vitenskap (ibid, s.60). I dette legger han teoriforståelsen. Begrepet *evidence* knytter han til dokumentasjon gjennom data, og her legger han empiriforståelsen (ibid, s.67). I analyseprosessen er forholdet mellom teori (*ideas*) og empiri (*evidence*) knyttet i en prosess til analytiske rammer (*analytic frames*) og bilder (*images*), og det er gjennom denne prosessen undersøkelsen analyseres og føres til en framstilling (*representation*). Ragin er også opptatt av at en undersøkelse ikke er enten induktiv eller deduktiv. I hans forståelse er forholdet mellom empiri og hva han betegner som bilder, mest induktiv, og forholdet mellom teori og analytiske rammer, mest deduktiv (ibid, s.74). Poenget er videre at disse nivåene samvirker gjennom å introdusere begreper i arbeid med data. Og den forståelsen vurderer jeg å være i samsvar med annen forståelse av forholdet mellom induktive og deduktive forskningsopplegg (Grønmo, 2004).

Hos Ragin (1994) lages bilder ut fra tilgjengelige data, og i konstruksjonen av disse bildene kobler forskeren ulike elementer av hva som er studert, for å lage mer komplette bilder (*images*) basert på ideer om hvordan de ulike delene er, eller kan være, koblet. Dette er primært en induktiv tilnærming. Tilsvarende kobles *ideas*, forstått som et utvidet teoribegrep, til analytiske rammer. Og ulike *ideas* fører til ulike analytiske rammer og ulik bruk av data ut fra forskerens vektlegging. Her er tilnærmingen primært deduktiv. Men det interessante i Ragins (1994) modell er, etter mitt syn, hvordan han i analysen også kobler forholdet mellom

bilder og analytiske rammer. Slik jeg forstår han er det en kontinuerlig prosess mellom *ideas* og analytiske rammer på den ene siden, og data og *images* på den andre siden, og det betyr at forskningsprosessen ikke er bare deduktiv eller induktiv. I kvalitative forskningsprosesser hvor begrepene ikke er entydige, er det denne prosessen som belyser begrepenes validitet.

3.4.2 Begrepsvaliditet

Når jeg så langt har forsøkt å gi en teoretisk forståelse av begrepene organisasjon, evaluering og kvalitet, og gitt en beskrivelse av hvordan disse begrepene er konkretisert inn i undersøkelsen, vil det være nødvendig å forsøke å drøfte begrepenes validitet i min sammenheng. Med begrepsvaliditet menes graden av samsvar mellom begrepet slik de er definert teoretisk og begrepene slik jeg har lyktes med å forstå dem i min framstilling (Kleven, 2002). Men det finnes ingen entydige indikatorer på verken evaluering eller kvalitet, og derfor må gyldigheten være knyttet til hvordan begrepene brukes i eksplorerende analyse av data, der induktiv og deduktiv tilnærming kombineres (Ragin, 1994).

I denne oppgaven er begrepene framstilt teoretisk ut fra anerkjent, tilgjengelig litteratur, og analysert i forhold til tilgjengelige data. Mine analytiske rammer bygger på ideen om kvalitet som noe relativt (Dahler-Larsen, 2005), og evaluering som en etterhåndsbedømming av gjennomføring, prestasjoner og resultater innen offentlig forvaltning, som skal ha betydning for praktiske beslutninger (Vedung, 1998). Høyskolen som organisasjon bygger primært på Olsens modell (2005) om ulike visjoner for å forstå organisasjonen. Mitt teoretiske utvalg består altså av et sett av begreper, hvor jeg gjennom analysen vurderer relasjonen mellom begrepene i forhold til tilgjengelige data (Grønmo, 2004).

Slik jeg vurderer begrepenes validitet er den relativt høy i denne undersøkelsen. Mine data underbygger den teoretiske forståelsen, og supplerer enkelte steder forståelsen gjennom nye innfallsvinkler uten at jeg på noen måte produserer ny teori.

3.5 Reliabilitet

Undersøkelsen er altså bare foretatt av meg, og informantene er kun intervjuet en gang. Problemstillinger knyttet til forskningsoppleggets stabilitet og ekvivalens vurderer jeg derfor som mindre interessant i denne sammenheng. Men en vurdering av datamaterialet i forhold til

valg av undersøkelsesopplegg, gjennomføring av datainnsamlingen, kildenes troverdighet, min rolle og studiets kontekst vurderer jeg som mer interessant (Grønmo, 2004).

Uformelt intervju som metode har både styrker og svakheter i seg. Styrkene er at man gjennom intervjuet kan utdype svarene og få bedre forståelse av hva informanten faktisk mener. Dette kan ta bort noen av de feilene som kan oppstå i forståelsen av begreper. Men en svakhet kan være at jeg som intervjuer ikke er tydelig nok på å holde fokus, og faktisk få fram informantens egne meninger. I denne undersøkelsen viser utskrifter at jeg enkelte steder hadde en tendens til å tillegge informantens meninger. Med det mener jeg at noen spørsmål ble stilt på en slik måte at jeg faktisk kunne tolkes til å be informantene mer eller mindre bekrefte eller avkrefte utsagn fra tidligere informanter, mer enn å stille åpne spørsmål som bedre fikk fram deres egen mening. Etter hvert som jeg ikke fikk ny kunnskap om hvordan systemet var bygget opp, leser jeg av utskriftene at jeg enkelte steder ber nye informanter bekrefte den kunnskapen jeg har fått av andre. Der hvor dette handler om konkret kunnskap om systemet har det liten innvirkning på resultatet, men de få gangene jeg ber om andres bekreftelse på tidligere informanters meninger, kan det ha innvirkning. Nå er ikke dette noe stort problem i undersøkelsen, men det er en observasjon om hvor lett det er å stille ledende spørsmål i et uformelt intervju (Grønmo, 2004). Jeg mener allikevel at valg av uformelt intervju var en relevant og god metode i denne undersøkelsen.

Gjennomføringen av undersøkelsen er det tidligere redegjort for. I og med at mine intervjuer ble gjennomført fortløpende over noen dager, var det ingen tid til analyse av dataene underveis. Men i en så liten undersøkelse vil det allikevel ikke være mulig å få uttømmende informasjon, og mitt anliggende har ikke vært å ha en induktiv tilnærming til feltet for å kunne utvikle nye teoretiske perspektiver. Jeg hadde et sett teoretiske begreper som jeg ville hente informasjon innenfor, og som sådan fungerte undersøkelsen. Det var like temaer for både ledere og lærere, og dette har gjort at jeg i min analytiske ramme har hatt mulighet for å sammenligne informasjon fra to ulike posisjoner i en høyskole.

Informantene kjenner utdanningen godt, har nåværende og tidligere erfaring med studentevalueringer, og representerer både ledere og lærere. Deres troverdighet vurderer jeg som høy. Ingen av informantene er nære kjenninger av meg, selv om vi kjenner hverandre av omtale innenfor det samme studieprogrammet ved ulike høyskoler. Min opplevelse er at informantens kunnskap om at jeg også kjenner studieprogrammet og høyskolekrav om etablering av kvalitetssikringsopplegg, ga meg god legitimitet i miljøet. Jeg opplevde meg

ikke som en inntrenger, men som en kollega som hadde fått anledning til å se nærmere på deres studentevalueringssystem. Og de viste oppriktig interesse for min undersøkelse, og ga uttrykk for at de vurderte undersøkelsen som både interessant og viktig. Det ble også vurdert som riktig at intervjuene ble foretatt i deres arbeidsmiljø på steder de bestemte.

Med forbehold om at dette er en liten undersøkelse uten intensjon om å kunne generalisere data eller utvikle nye teoretiske perspektiver, vurderer jeg reliabiliteten som relativt høy.

3.6 Validitet

Reliabilitet er nært knyttet til validitet, men det er ingen automatikk i at god reliabilitet nødvendigvis gir gyldige data for det som skal undersøkes (Grønmo, 2004). Høy validitet knyttes til datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen, og selv om undersøkelsen er gjennomført med høy reliabilitet, kan dataene være uegnet for å belyse problemstillingen.

Jeg har tidligere vurdert begrepsvaliditeten som relativt god i mitt datamateriale, og begrunnet det med sammenhengen mellom temaer i intervjuguiden og relevante teoretiske begreper.

Analysen bygger på fellestrekk ved informantenes utsagn, og en temaorientert koding (Sivesind, 2007). Avgrensningen ligger i at valg av begreper direkte knytter seg til utdanning.

Det er altså ikke en generell betydning av begrepene som er lagt til grunn, men kvalitet, evaluering og organisasjon slik de kommer til uttrykk innenfor høyere utdanning. Etter min vurdering er det derfor helt sentralt å knytte begrepene til temaene organisering, mening, funksjon og bruk innen denne virksomheten, og det er et fokus som samsvarer med de utfordringer som ligger i den statlige styringen av kvalitet i sektoren. Innholdsvaliditeten vurderer jeg derfor som relativt god. Dataene fra intervjuene viser også at informantene responderte på samsvaret mellom deres kunnskap og erfaring med begrepene, og de fokus som var gitt i intervjuguiden. Slik jeg ser resultatet av undersøkelsen har analyse av informantenes innspill gitt meg grunnlag for å kunne vurdere begrepene som representative.

Siden jeg selv har en yrkesposisjon i høyere utdanning innen samme fagområde som dette studieprogrammet, mener jeg å ha god kunnskap om feltet. Jeg har forsøkt å være bevisst min egen forforståelse, og jeg tror min kjennskap til feltet har gjort innsamlingene av data bedre. Jeg opplevde å bli møtt med tillit, og intervjuene var preget av dialog basert på åpenhet. Så langt vil jeg vurdere kompetansevaliditeten som god.

Men høy kompetansevaliditet i kvalitative studier er også koblet til forskerens teoretiske og metodologiske kompetanse, og her var nok ikke utgangspunktet det samme. Jeg hadde riktignok jobbet mye med forberedelsene før intervjuet, men det er nok først i ettertid jeg ser at bedre kunnskap om metoder og teorigrunnlag kanskje ville gitt bedre resultater. Jeg tror ikke nødvendigvis at det ville gitt andre resultater, men mer presise oppfølgingsspørsmål ville gitt en ytterligere utdyping av begrepene. Men om det er knyttet til manglende kunnskap, eller manglende erfaring, vil alltid være et åpent spørsmål. Og som ny i forskerrollen har jeg lite erfaring å vise til.

Jeg har skrevet denne oppgaven alene, og har heller ikke vært tilknyttet noe studiemiljø i selve skriveprosessen. Faglige diskusjoner har derfor primært vært avgrenset til mine veiledere, som har bidratt på en omfattende og uvurderlig måte. Den kommunikative validiteten i datamaterialet kommer derfor best til uttrykk i denne ferdige oppgaven.

4. Intendert betydning av studentevalueringer i organisasjonen

I denne delen vil jeg se nærmere på hvilke intensjoner jeg mener høyskolen har med sitt etablerte studentevalueringssystem. Systemet er etablert på bakgrunn av nasjonale politiske agendaer gjennom bl.a. St.meld.nr.27 (2000-2001) og gjeldende lov og regelverk.

Det er høyskolens styre som har det overordnede ansvaret for kvalitetssikringsarbeidet, og i henhold til universitet- og høyskoleloven (2005) har styret ”ansvar for at den faglige virksomheten holder høy kvalitet og for at institusjonen drives effektivt og i overensstemmelse med de lover, forskrifter og regler som gjelder, og de rammer og mål som gis av overordnet myndighet” (ibid, §9-1). Styret skal videre trekke opp strategien for høyskolens ”utdannings- og forskningsvirksomhet og annen faglig virksomhet ” (ibid, §9-2). I dette ligger det også at styret skal fastsette høyskolens kvalitetsstrategi.

4.1 Lovgrunnlaget

Studentevalueringssystemet er del av høyskolens kvalitetssikringssystem. I Universitets- og høyskolelovens § 1-6 *Kvalitetssikring*, heter det at ” Universiteter og høyskoler skal ha et tilfredsstillende internt system for kvalitetssikring. Studentevalueringer skal inngå i systemet for kvalitetssikring. Departementet kan gi nærmere bestemmelser om krav til kvalitetssikringssystem i forskrift.”

Det har departementet gjort i ”Forskrift om akkreditering, evaluering og godkjenning etter lov om universiteter og høyskoler” (rundskriv F-09-05 datert 08.09.05). I denne forskriften, § 2-1 *Krav til kvalitetssikringssystem*, er fastsatt følgende:

1. Universiteter og høyskoler skal ha et system for sitt kvalitetssikringsarbeid som *sikrer kontinuerlige forbedringer, gir tilfredsstillende dokumentasjon av arbeidet og avdekker sviktende kvalitet.*
2. Kvalitetssikringssystemet *skal omfatte alle prosesser som har betydning for studiekvaliteten*, fra informasjon overfor mulige søkere til avslutning av studiet. Rutiner for studentevaluering av undervisningen, selvevaluering og institusjonens oppfølging av

evalueringer, dokumentasjon av institusjonens arbeid med læringsmiljøet, samt rutiner for kvalitetssikring av nye studietilbud, skal inngå.

3. NOKUT fastsetter, i samråd med sektoren, de kriterier som kvalitetssikringssystemet skal evalueres i forhold til.

Etter § 2-2 i samme forskrift skal NOKUT foreta evaluering av systemet for kvalitetssikring. Det skal ikke gå mer enn seks år mellom hver evaluering av den enkelte institusjons system for kvalitetssikring. Evalueringene skjer med bakgrunn i *Kriterier for evaluering av universiteters og høyskolars kvalitetssikringssystem for utdanningsvirksomheten*, vedtatt av NOKUTs styre 05.05.03, og sist revidert 17.12.08.

Det er altså sentrale pålegg gjennom bl.a. lov og forskrift som utfordrer høyskolens styre til å etablere gode styringsverktøy for lokal styring og utvikling. Lokal styring og utvikling handler om hvordan styret konkretiserer sentrale retningslinjer inn i egen organisasjon, og hvilke visjoner og strategier som ligger til grunn for denne konkretiseringen. De sentrale retningslinjene er offentlig styrt.

Jeg legger til grunn at det store styringsproblemet er å redusere forskjellen mellom organisasjonens egen omstilling og ytre tilpasning (Andersen & Thygesen 2002). Det er i dette spenningsfeltet høyskolen står når de skal etablere et evalueringssystem for å ivareta krav nedfelt i forskrift F-09-05 om krav til evalueringssystemet. Valg av styringsverktøy er avgjørende for organisasjonens utvikling, og verktøyene er ikke nøytrale (Andersen & Thygesen, 2002, s.5) Ethvert styringsverktøy har mange ulike strategiske og utviklingsmessige muligheter i seg, og valg av verktøy vil ha innvirkning på både organisasjonen, medarbeidere og utviklingsarbeidet. Både Andersen & Thygesen (2002) og Dahler-Larsen (2006) slår fast at styringsverktøy må velges med utgangspunkt i den enkelte organisasjons egne visjoner og strategier. Organisasjonenes egen omstilling må bygge på disse strategiene og verdiene, og samordning og utvikling må skapes nedenfra i de enkelte institusjoner for at institusjonen skal ta ansvar for egen utvikling og den helhet de inngår i. Jeg kommer senere tilbake til hvilke visjoner og strategier jeg vurderer ligger til grunn for denne høyskolens studentevalueringssystem.

4.2 Høyskolens kvalitetssikringssystem.

I den studerte høyskolen har de definert flg. mål (kvalitetssikringssystemet 2006) for hva systemet for kvalitetssikring skal bidra til:

- å sikre høy kvalitet på utdanningene
- skape et godt studie- og læringsmiljø for studentene
- sikre at studentene gjennomfører sine studier med gode resultater og innenfor normert tid

Høyskolen skal gjennom sine studietilbud utdanne yrkesutøvere som gjennom sitt studium har tilegnet seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er viktige for deres personlige utvikling, og som samtidig er relevante for det samfunn og den yrkesutøvelse de skal inngå i.

Kvalitetssikringssystemet skal ivareta følgende funksjoner:

- sikre en stadig kvalitetsforbedring av høyskolens utdanningstilbud
- sikre at krav og forventninger fra overordnet myndighet ivaretas

Gjennom funksjonsmål forsøker høyskolen å ivareta sine krav til både intern utvikling og ekstern styring. Dette skal skje gjennom systematisk registrering av kvalitetsavvik, og med entydige rutiner for oppfølging av tiltak som kan bidra til forbedringer. For å ivareta systematisk registrering av kvalitetsavvik innføres evalueringsprosedyrer. Det presiseres imidlertid i skrevet om kvalitetssikring ved høyskolen (2006) at systemet skal være enklest mulig slik at det ikke oppfattes som ”byråkratisk” merarbeid, men bidrar til forenkling og effektivisering av kvalitetsarbeidet. En interessant observasjon ved skrevet er flg. presisering:

En rekke prosesser i organisasjonen er godt innarbeidet i våre medarbeideres holdninger og arbeidsmåter og trenger ingen beskrivelse. Andre deler av virksomheten er av en slik art at det er nødvendig med et system som består av klare rutiner og et rigid system for avviksregistrering, oppfølging og utforming av tiltak (Kvalitetssikringssystem 2006, s.5).

Høyskolen tillegger her ansatte høy troverdighet når det gjelder holdninger og godt innarbeidede arbeidsmåter, men vil ha klare rutiner, og sågar et rigid system, for oppfølging

av hva de definerer som avvik. Systemet angir en tillit til ansattes egen vurdering av ansvarlighet, samtidig som det ansvarliggjør ved å legge inn rutiner for kontroll. Her ser vi antydning til den klassiske diskusjonen om motsetninger mellom profesjonelt ansvar og byråkrati, som igjen kan knyttes til distinksjonen mellom ansvarlighet og ansvarliggjøring. En kollegial organisasjonsform hvor ansatte tar et ansvar på bakgrunn av sitt profesjonelle mandat, kjennetegnes av likhet og samarbeid mellom kollegaer og en intern selvkontroll kollegaer imellom (Svensson og Karlsson 2008). En slik organisasjonsform bygger på delegert ansvar, og stiller ikke krav om rapportert ansvarliggjøring.

I følge kvalitetssikringssystemet (2006) er det imidlertid nedfelt standardiserte arbeidsprosedyrer for å kunne kontrollere resultatet. Her beskrives nettopp forholdet mellom utvikling og ansvarlighet på den ene siden, og forholdet mellom kontroll og ansvarliggjøring på den andre. Ansatte gis en tillit til egen ansvarlighet og evnen til å ivareta ansvaret ut fra kunnskap om innhold og regler i studieprogrammet. Samtidig tillegges de en ansvarliggjøring gjennom kontroll av resultater og mål for avvikshåndtering (Afzar et al, 2006).

4.2.1 Fokus for kvalitetsarbeidet

Høgskolen har valgt å konsentrere kvalitetssikringsarbeidet om de prosesser som er mest sentrale for studentens opplevelse av studiekvalitet og læringsmiljø, noe som er i tråd med NOKUTs satsing. Dette er i høgskolen definert gjennom følgende to perspektiver:

- **studentens møte med fagene gjennom undervisningen**
- **studentens møte med høgskolen som institusjon**

Studentens møte med undervisningen inkluderer alle forhold som er knyttet til undervisningssituasjonen og skal være orientert mot kvaliteten på undervisningen og undervisningsprogrammene. Undervisningens relevans, og det studiemiljø som er knyttet til undervisningen, vil også være en del av dette perspektivet. Studentens møte med høgskolen er den kontakt de har med de av høgskolens tjenester som er relevante i forhold til å skape et helhetlig og godt læringsmiljø, som bibliotek, studieadministrative områder, internasjonalisering, IKT, informasjon og bygninger og bygningenes drift. Aktuelle virkemidler for å avdekke svakheter og avvik beskrives som studentevalueringer, selvevalueringer, eksterne programevalueringer og lignende.

Jeg vurderer at det i denne beskrivelsen ligger både interne og eksterne evalueringer, to innfallsvinkler som vil kunne gi helt ulike blikk på virksomheten. Evaluering av undervisningens kvalitet, relevans og studiemiljø vil sannsynligvis gi en annen vurdering fra studieprogrammets egne lærerkrefter, enn fra eksterne konsulenter som evaluerer programmet. Dette kan vi knytte opp til Handals (2006a) beskrivelse av forskjellen mellom formativ og summativ evaluering.

Men Dahler-Larsen (2006) avviser at det er en nødvendig sammenheng mellom intern evaluering og positive fenomener som utvikling og dialog på den ene siden, og ekstern evaluering og negative fenomener som kontroll på den andre siden. Han mener at vi i dagens samfunn ikke kan unngå evalueringer fra eksterne blikk, men at skolens motsvar må være å bygge de interne evalueringene på metodeansvarlighet og systematisk vitenskap. Gjennom en slik evalueringskultur kan læreres status og posisjon som vitenskapelig personell styrkes. Og i en slik forståelse vil valg av evalueringsmetoder være sentrale.

I høyskolens beskrivelser gjennomføres det felles, sentrale standardiserte, elektroniske studentevalueringer en gang pr. studieår innen perspektivet *studentens møte med høyskolen*.

Innen perspektivet *studentens møte med undervisning* gjennomføres evaluering etter avslutning av hvert emne innen hvert studieprogram. Denne evalueringen gjennomføres også på bakgrunn av standardiserte elektroniske spørreskjemaer, og er lik for hele høyskolen, uavhengig av studieprogram. Evalueringsskjemaet består av en fellesdel, men med muligheter for at hver emneansvarlig kan supplere skjemaet med tilleggsspørsmål som er tilpasset det enkelte emne. I tillegg til det elektroniske skjemaet er det lagt inn rutiner for dialogmøter mellom studenter og emneansvarlige som del av evalueringsrutinene.

I det videre arbeidet vil jeg konsentrere meg om systemet rundt perspektivet *studentens møte med undervisningen*, forstått som evaluering etter hvert emne. Min problemstilling er om studentevaluering er meningsskapende verktøy for kvalitetsarbeidet, og jeg avgrenser studentevaluering til å gjelde de evalueringer som er knyttet opp mot emneevaluering innen et studieprogram.

4.3 Ansvar og myndighet i kvalitetssikringsarbeidet.

Det er rektor som har det overordnede ansvar for å imøtekomme universitet- og høyskolelovens (2005) krav om etablering og oppfølging av et kvalitetssikringssystem slik høyskolens styre har vedtatt det (ibid, §2-1). Dekanen er ansvarlig for både den faglige og administrative virksomheten ved fagavdelingen. Det er derfor dekanen som også har det overordnede faglige og administrative ansvaret for studentevalueringer knyttet til undervisning innen sin avdeling. Studieleder har ansvaret for at evalueringer gjennomføres innen hvert emne i sitt studieprogram, og emneansvarlig har ansvaret for gjennomføringen av dialogmøter i etterkant av de sentrale evalueringene innen sitt emne. En slik hierarkisk ansvarsstyring innebærer på mange måter at makt flyttes oppover i hierarkiet, mens ansvaret skyves nedover i hierarkiet (Lanfheldt og Elstad, 2007). Systemet for hvordan dette skal ivaretas i denne høyskolen er nedfelt i skriv om kvalitetssikring (kvalitetssikringssystemet, 2006).

4.4 Prosedyrer for behandling av emneevalueringer.

Institusjonen har lagt til grunn at hvert emne som evalueres må være på minst 10 studiepoeng. I det studieprogrammet jeg har knyttet min undersøkelse til, skal studentene evaluere 16 emner i løpet av 3 år i et bachelorprogram. Bachelorprogrammet er for en profesjonsutdanning som består av både teoristudier og praksisstudier. Hvert emne kan igjen bestå av ulike kurs med ulike kursansvarlige, og det er emnene, og ikke kursene, som evalueres. Studentene evaluerer 16 ganger på likelydende emneevalueringsskjema, evnt. med ulike tilleggsspørsmål som emneansvarlige har lagt inn. Trenden ved høyskolen er at svarprosenten blant studenter går ned, og at emneansvarlige aldri legger inn egne tilleggsspørsmål.¹³ Mine informanter kunne også bekrefte dette.

Når de i tillegg en gang i året skal svare på den sentrale spørreundersøkelsen om *studentens møte med høyskolen*, kan et så stort omfang av evalueringer lett føre til evalueringstretthet. Og Stensaker (2006) fant at stor evalueringstretthet nettopp var gjeldende ved flere av de høyskolene han undersøkte som del av sitt forskningsprosjekt knyttet til evaluering av kvalitetsreformen.

¹³ Informasjon fra kvalitetsansvarlig ved høyskolen i e-post av 14.01.09

I evalueringsprosedyrene er den emneansvarlige helt sentral, med flg. ansvar:

- Gjennomføre dialogmøte i etterkant av den sentrale spørreundersøkelsen
- Gjennomføre emneevaluering og innkalle klassens studenttillitsvalgte til emnemøte/dialogmøte om resultatene.

At emneansvarlig har ansvaret for gjennomføring av evalueringene er imidlertid ikke hva de faktiske prosedyrene legger opp til. Avdelingen har her meldt inn en oversikt over tidspunkt for avslutning av hvert emne, og det er studieadministrasjonen ved høgskolen som har ansvaret for at de elektroniske evalueringene legges ut til studentene, og at svarene samles og oversendes avdelingen.

4.4.1 Dialogmøtet

Dialogmøtene er emneansvarliges ansvar. I dialogmøtene har emneansvarlige lærere, sammen med studenttillitsvalgte, ansvaret for å analysere resultatene av de elektroniske evalueringene, utarbeide forslag til eventuelle tiltak som bør iverksettes og informere studentene på emnet om resultater og hva som er besluttet iverksatt. Det presiseres at datagrunnlaget ikke må benyttes ukritisk, men være en støtte for det studenttillitsvalgte og ansatte kommer fram til. Dialogmøtene beskrives som selve kjernen i høgskolens kvalitetssikringssystem, og vurderes som en spennende mulighet til å påvirke og bygge videre på gode samarbeidsrelasjoner mellom studenter og ansatte. ”Viktigs i dialogmøtet er selve dialogen” (Dialogmøte Perm 2006).

Selve dialogprosessen med studenter er lagt opp på flg. måte:

- Den enkelte studieleder har ansvaret for at evalueringsoppleggene gjennomføres, mens den/de aktuelle faglærer skal stå for selve gjennomføringen av evalueringen.
- Informasjonen skal danne grunnlag for et dialogmøte mellom faglærer/e og emnets studenttillitsvalgte med vararepresentant.
- På grunnlag av dialogmøtet skal det utarbeides skriftlig rapport som inneholder hovedpunkter i evalueringen. Rapporten skal fokusere på hva som er bra, forslag til forbedringer, eventuelle avvik og konkludere med eventuelle tiltak som kan bidra til bedre undervisningskvalitet. Rapporten skal undertegnes av fagansvarlig for emnet og studenttillitsvalgte.

Det er utarbeidet standardiserte skjemaer for disse rapportene fra dialogmøtet. Skjemaene ivaretar de punktene som prosedyren legger opp til, og har i tillegg et punkt om hva emneevalueringene ikke avdekker. Dette er et interessant punkt, fordi bevisstheten om hva man har prioritert og ikke prioritert som evalueringskriterier kan være tydelig eller utydelig i organisasjonen. Dette skjemaet signaliserer altså at man er bevisst at emneevalueringene ikke fanger opp alt, og at dette kan være gjenstand for diskusjoner i dialogmøtet.

Dialogmøtene kan vurderes som høgskolens system for å ivareta behovet for formative evalueringer. Handal (2006a) er opptatt av formative metoder som egner seg for kommunikasjon mellom studenter og lærere, og i hans forståelse vil dialogmøtene nettopp ha som hovedhensikt å åpne for kommunikasjon. Her åpnes muligheten for sammen å tolke de elektroniske evalueringene, få dypere innsikt i hva som rører seg i klassen og ha en gjensidig utveksling av spørsmål og forklaringer. Svakheten med systemet kan imidlertid være at dialogmøtet kun er mellom emneansvarlige lærere og klassens tillitsvalgte, og at man derfor er avhengig av at tillitsvalgte har vært i dialog med klassen for å kunne representere klassens synspunkter. Data fra lærere i denne oppgaven bekrefter på mange måter denne svakheten.

Slik systemet er lagt opp skal elektroniske studentevalueringer og dialogmøtet til sammen gi den nødvendige tilbakemelding til ledelsen. Det er ikke innført andre former for studentevalueringer, og det kan også bety at emneansvarlig forventes gjennom systemet å ha nok grunnlag til å korrigere sitt pedagogiske og didaktiske arbeid. Korrigeringene kan allikevel bare skje innenfor de fastlagte faglige retningslinjene i rammeplan og fagplan.

De elektroniske evalueringene brukes summativt for å kartlegge studenters tilfredshet med det etablerte undervisningsopplegget, og sammen med dialogmøtet vurderes systemet også å kunne brukes formativt som grunnlag for læring i organisasjonen (Handal, 2006a). På bakgrunn av dokumentasjonen, kan altså systemet tolkes som å skulle fungere som del av en prosess for læring, men med klare rapporteringslinjer oppover i organisasjonen.

Når dialogmøtene er gjennomført og rapporten skrevet, sendes rapporten til studieleder. Studieleder sjekker at det ikke er avdekket problemer eller avvik som det ikke er gjort noe med, og innarbeider rapporten i en samlerapport over flere emner til dekan. Dekan sjekker ut denne rapporten, og innarbeider den igjen i en samlerapport fra avdelingen til rektor. Det er lagt inn en kontrollfunksjon i alle ledd for å unngå muligheten for at uoppgjorte

problemområder ikke blir fanget opp og håndtert på laveste nivå i organisasjonen. Rapporteringsplikten går oppover i organisasjonen, men det er vanskelig å se at det i dette systemet er tydelige rutiner for tilbakemeldinger nedover i organisasjonen. Unntaket er emneansvarliges ansvar for å rapportere evalueringsresultater og eventuelle tiltak tilbake til studentene.

4.5 Elektroniske studentevalueringer

Hvis vi holder oss til at styringsverktøy må bygge på den enkelte organisasjons egen visjon og strategi (Andersen & Thygesen, 2002 og Dahler-Larsen 2006) vil det være interessant å se hvilke visjon og strategi høyskolens studentevalueringssystem bygger på, og hvordan evalueringssystemet henger sammen med høyskolens strategiske styring.

Høyskolens styre har vedtatt en Strategisk plan for perioden 2007-2011. Høyskolens overordnede mål er at studentene skal utvikle seg til attraktive, innovative og framtidsskapende yrkesutøvere. For å konkretisere dette overordnede målet er strategisk plan delt inn i 6 områder med egne målsettinger. Områdene er *Faglig tyngdepunkt og posisjon i framtidens utdanningssystem, Læringsmiljø og undervisning, FOU-virksomhet, Formidling og høyskolen som regional utviklingsaktør, Ekstern finansiert virksomhet og Ledelse og organisasjon*. Det er satt fokus på egne kritiske suksessfaktorer innenfor hvert område. Studentevalueringssystemet bygger på styringsområdet læringsmiljø og undervisning, med spesielt perspektiv på utdanning.

Målet for styringsperspektivet utdanningen er å gi en kvalitativ god undervisning som fremmer utvikling og innovasjon. For å nå disse målene har høyskolen utviklet 11 kritiske suksessfaktorer, som også er konkretisert til løfter til studentene, med tilhørende styringsparametere. I beskrivelsen av kvalitetssikringssystemet (2006) skrives det at alle spørsmålene i det elektroniske spørreskjemaet tar utgangspunkt i de kritiske suksessfaktorene. Det vil derfor være interessant å se hvordan verdigrunnlaget gjenspeiler seg i det elektroniske skjemaet, og få en oversikt over hva som faktisk evalueres.

4.5.1 Emneevalueringsskjemaet

Det elektroniske spørreskjemaet består av 7 variabler med et eller flere utsagn innen hver variabel. Svaralternativene er fordelt på de fem verdiene: *helt enig, ganske enig, verken enig*

eller uenig, ganske uenig og helt uenig. Studentene krysser av for en verdi innenfor hvert utsagn. I tillegg er det en egen mulighet til å gi utfyllende kommentarer til skjemaet. Fordi høyskolen er anonymisert i oppgaven og de interne dokumentene derfor ikke offentliggjort, vil jeg i oppgaven gå igjennom de ulike variablene.

Læringsmål for emnet. Her inviteres studentene til å svare på to utsagn; om læringsmålene er tydelige og om de har oppnådd læringsmålene for emnet. Disse utsagnene knytter seg til suksessfaktoren for lærere og veiledere at de har *klare mål for emnet*, og høgskolens løfte til studentene om å *presentere studentene for tydelige mål og rammer gjennom: studie- /fagplan, emneprogrammer og tema/dags programmer*. Høgskolens styringsparameter er *studentens vurdering av emnets grad av tydelige mål, rammer og måloppnåelse*.

Emnets faglige innhold og arbeidsformer. Her inviteres studentene til å svare på 4 utsagn knyttet til innhold, og 2 utsagn knyttet til litteratur og kilder. Utsagnene om innhold er knyttet til *om innholdet er relevant i forhold til læringsmål, om innholdet vil være nyttig i framtidig yrkesliv, om arbeidsformene var aktiviserende og fremmet læring og om arbeidskravene var tilpasset emnets omfang*. Utsagnene om litteratur er knyttet til *relevans i forhold til faglig innhold i emnet og om litteraturen var lett tilgjengelig og passe omfattende*.

Suksessfaktorene for lærere og veiledere er å *forstå framtidige krav i yrkeslivet og evner å bygge det inn i studiene og tar i bruk undervisningsformer som trener evnen til å delta og lede innovasjonsprosesser i yrkeslivet*.

Styringsparametrene for høgskolen er her studentens vurdering av *om emnet inkluderer yrkeslivets krav, utviklingstrekk i faget, samfunnsmessig utvikling med konsekvenser for faget* og om lærere og veiledere *braker varierte og tilpassede undervisningsformer, prosesser som er basert på dialog og samhandling mellom lærere og studenter, og innovasjon i emnet*.

Undervisningen. Her inviteres studentene til å svare på utsagn om undervisningen, emneansvarlig, interne lærere og eksterne lærere. Utsagnene er knyttet til om *undervisningen var godt tilrettelagt, om emneansvarlig ga tilstrekkelig informasjon og var mottakelig for innspill og forslag til forbedringer og om interne og eksterne lærere var faglig og pedagogisk dyktige*.

Suksessfaktorene er at lærere og veiledere er *oppdatert, engasjert og høyt kvalifisert*, og at de *legger til rette for studentenes mulighet til å påvirke utviklingen av studiet/emnet og egen studiehverdag*.

Styringsparametrene for høgsolen er *studentens vurdering av høgsolens lærere og veiledere som oppdatert og kvalifisert, faglig engasjert og at det er faglig relevant undervisning*, og studentens vurdering av *egenmulighet til å påvirke utviklingen av studiet/emnet og egen studiehverdag*.

Praksisstudier. Her inviteres studentene til å svare på utsagn om praksisstedets veileder og skolens veileder. Om praksisstedets veileder er utsagnene knyttet til *faglig dyktighet*, om vedkommende *ga tilstrekkelig informasjon og var inkluderende*, og om det var *muligheter for innspill og forslag til forbedringer*. Om høgsolens veileder knytter utsagnene seg til *faglig og pedagogisk dyktighet i tillegg til informasjon og muligheter for innspill og forslag til endringer*.

Det er ikke nedfelt egne suksessfaktorer og styringsparametre om praksisstudier, og jeg vurderer derfor at disse er likelydende med de som er nedfelt om undervisning.

Læringsmiljøet. Her inviteres studentene til å svare på 3 utsagn som knytter seg til vurdering av om *det fysiske og psykososiale læringsmiljøet har fremmet læring*, om *læringsmiljøet var tilstrekkelig tilrettelagt i forhold til egne behov* og om *læringsmiljøet var inkluderende*.

Suksessfaktoren er her at lærere og veiledere skal *tilrettelegge for et lærings- og studiemiljø som fremmer utvikling*, og høgsolens styringsparameter er nettopp studentenes vurdering av *om de legger til rette for et godt, trygt og inkluderende studiemiljø med muligheter for selvstendighet og egenaktivitet*.

Studentenes egeninnsats. Her inviteres de til å svare på 3 utsagn knyttet til om *de var forberedt til undervisningen*, om de har *avsatt tid til å lese litteratur regelmessig* og om de var *aktive i diskusjoner og drøftet fag med medstudenter*.

Det er tre suksessfaktorer knyttet til studentene; at de *aktivt søker informasjon*, at de *bidrar til et godt lærings- og studiemiljø* og at de *deltar aktivt i læringsprosessene*.

Styringsparametrene for høgsolen er at studentene *vurderer sin egen informasjonssøking, sitt eget bidrag til lærings- og studiemiljøet og av sin egen innsats i læringsprosessene*.

Eksamen. Her inviteres studentene til å svare på utsagn om *eksamensform* og *eksamensoppgaven*. Underspørsmålene om eksamensform er knyttet til om *formen var relevant for emnets arbeidsmåte og faglige innhold*, og om den var *tilrettelagt i forhold til egne behov*. Om eksamensoppgave skal studentene vurdere om *oppgaven var relevant for emnets faglige innhold* og om den var *passe omfattende*.

Det er ingen egne suksessfaktorer eller styringsparametre knyttet til eksamen, men eksamen skal vel i prinsippet være et resultat av de suksessfaktorene og styringsparametrene som er knyttet til undervisningen.

Så langt jeg kan vurdere er de fleste suksessfaktorer i høgskolens verdi- og strategidokument ivaretatt. Men det er imidlertid en suksessfaktor som ikke etterspørres eksplisitt. Det er suksessfaktoren som sier at lærere og veiledere skal ha sterkt fokus på forskning og utvikling i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv. Riktignok kan jeg se at utviklingsdimensjonen ivaretas innenfor noen spørsmål, men forsknings- og den internasjonale dimensjonen er det vanskeligere å få øye på. Nå er kanskje de fleste studenter ikke i stand til å vurdere om undervisningen var forskningsbasert dersom læreren ikke gjør oppmerksom på det, men kravet til at undervisning i høyere utdanning skal være forskningsbasert er veldig sentralt i dagens utdanningspolitikk. Sammenhengen mellom studentevalueringer og organisasjonens fokus på forskning og internasjonalisering, slik kvalitetssikringssystemet framstår i skriftlig form, vurderer jeg derfor som utydelig.

4.5.2 Hva evalueres?

Men hva evaluerer studentene ved å svare på disse utsagnene? Emneevalueringer skal gjennomføres for hvert emne i et studieprogram, og i dette studieprogrammet evaluerer studentene altså 16 emner. Skjemaene for emneevaluering er likt for alle studieprogram i høyskolen, men fokus og læringsmål er selvsagt forskjellig for de ulike studieprogrammene. Slike forskjeller fanges ikke opp i det etablerte systemet i dag.

Slik skjemaet er utformet, vurderer jeg det som en summativ evaluering (Handal, 2006a). Informasjonen gir avdelingen en antydning om studentenes tilfredshet og deltakelse, og innenfor de fem verdiene kan man lese ut høy eller lav skåre på dette. Svarene kan derfor vurderes som et grunnlag for en plan om å ta tak i eventuelle problemområder. Men i følge Handal (2006a) må slike evalueringer suppleres av formative evalueringer for å kunne virke utviklende på læring. Dagens evaluering gir ingen informasjon om sammenhengen mellom

studentenes egeninnsats og læringsutbytte, om hvilke forståelse studentene har av de temaene som ble presentert, eller om læringsformene faktisk virket læringsfremmende på studentene. De gir derfor lærere lite grunnlag for å vurdere sin egen undervisning, og er også lite egnet alene som grunnlag for å endre innhold og form på emnet. Når et emne også består av flere kurs med ulike lærere, vil det ikke være mulig for den enkelte lærer å lese evaluering av sitt kurs ut av skjemaet.

Skjemaet angir syv variabler studentene skal evaluere innenfor. Variablene kan man kjenne igjen fra læreplanteori om kategorier for planlegging av undervisning (Engelsen, 2006). De ulike fagplanene knyttet til hvert studieprogram er bygget opp rundt mål, innhold, vurderingsordninger/eksamen, og arbeidsmåter for studiet i relasjon til hvem som er målgruppe (studenter), og hvilke rammefaktorer som er nødvendige og kanskje tilgjengelige. I en planlegging av undervisning vil de valgene man tar i forhold til en av kategoriene ha innvirkning på de andre, og dynamikken mellom kategoriene må ivaretas.

I min tolkning av læreplanforståelse omsatt til profesjonsutdanninger, er det rammeplanen som angir det politiske og faglige grunnlaget for utdanningen, og beskriver ganske detaljert hvilke fagområder og kompetansemål profesjonen skal ha etter ferdig utdanning. Rammeplanen konkretiseres så ned i en fagplan for dette studieprogrammet ved denne høgsolen. Til grunn for denne konkretiseringen ligger omfattende faglige diskusjoner i staben om vektlegging og fokus for de ulike emnene, og hvordan rammeplanenes overordnede styring finnes igjen i fagplanen. På bakgrunn av fagplanene lages det så en emneplan for hvert emne, og en undervisningsplan som konkretiserer emneplanen. I det profesjonsstudiet jeg har lagt til grunn for min undersøkelse er emnene igjen delt inn i ulike kurs. For noen av emnene har ikke kursene i emnet direkte sammenheng med hverandre, men gir for eksempel innføring i fagområder som juss, stats- og kommunalkunnskap eller sosiologi/antropologi.

En emneplan er altså et planleggingsverktøy for hvordan emnet skal gjennomføres, og en evaluering er en etterhandsbedømming (Vedung, 1998) av hvordan opplegget fungerte. Som nevnt under beskrivelsen av evaluering skjer altså planlegging prospektivt, mens en evaluering skjer retrospektivt (Kjeldstadli, 2000).

Studentene gir gjennom skjemaet en vurdering av om de planlagte læringsmålene er tydelige og oppnådd i emnet, men skjemaet gir lite grunnlag for en fagdiskusjon om læringsmålene er hensiktsmessige, eller på hvilke grunnlag de eventuelt skulle endres. Utsagn om studentene

tror innholdet er relevant for framtidig arbeidsliv blir også på mange måter umulig å tolke. Vi vet ingenting om hvilke arbeidsliv studentene vurderer innholdet i forhold til, hvilke erfaringer de har fra arbeidslivet eller på hvilke grunnlag de vurderer relevansen. Et slikt utsagn om tro kan i beste fall gi oss en oversikt over studentenes mening, men man bør ha ytterligere data for at svarene skal være grunnlag for korreksjoner av undervisningsopplegget (Handal 2006a).

Utsagn om arbeidsformene var aktiviserende og fremmet læring har, etter min vurdering, også i seg en innebygget antagelse om at stor aktivitet fremmer læring. Når vi samtidig vet noe om at vi mennesker lærer på mange ulike måter, og at studentenes ulike forutsetninger og evner skaper grunnlag for å differensiere opplæringen (Dale og Wærness, 2004), kan variasjonen i svarene være vanskelig å tolke. Noen studenter kan forvente at lærere nærmest presenterer ”stand up” framføringer, mens andre kan ønske forelesning med gjennomgang av relevante områder i pensum. Graden av behov for, og form av, aktivitet varierer fra student til student, og læring behøver ikke alltid knyttes til at arbeidsformene var aktiviserende. Et slikt utsagn vil i alle fall forutsette en avklaring av hva som forstås med begrepet aktiviserende.

Pensum skal også vurderes i forhold til emnets faglige innhold og om det er lett tilgjengelig og passe omfattende. Skjemaet spør om litteraturen er lett tilgjengelig, forstått som lett tilgjengelig kunnskapsbase. Hva menes med lett tilgjengelig når vi snakker om vitenskapsbasert undervisning som bygger på vitenskapsbasert litteratur? Å være student betyr å tilegne seg ny kunnskap, jfr. aktuelle kunnskapsdebatter om hva studenter skal lære.¹⁴ Odd Einar Dørum¹⁵ sier i et intervju som medlem av dannelsesutvalget at ”intellektuell dannelse er både brysom og utfordrende”. Da er kanskje ikke det rette utsagnet å stille til studenter om litteraturen var lett tilgjengelig.

Studentene blir i et utsagn bedt om å vurdere sin egen arbeidsinnsats, og nå er det kanskje ikke så mange studenter som vil vurdere sin egen innsats som uforberedt og passiv. Men utsagnet er viktig for å sette et fokus på studentenes egeninnsats. Kvalitetsreformen i høyere

¹⁴ Debatt i Aftenposten 28.01.09 om Dannelsesutvalgets innspill. Dannelsesutvalget ble nedsatt i mai 2007 av Universitetet i Oslo med mandat om å se på hvordan den akademiske dannelsen ivaretas ved dagens studier, hva som kjennetegner den helhetlige etiske og vitenskapelige standarden innenfor høyere utdanning og hvordan Universitetets grunnverdier skal formidles til nye generasjoner akademikere. Utvalget inviterer til debatt underveis i arbeidet gjennom bl.a. oppslag i Aftenposten 28.01.09.

¹⁵ Aftenposten 28.01.09

utdanning (2000 – 2001) heter akkurat *Gjør din plikt – krev din rett*. I tittelen angir den studentrollen til å innebære både plikter og rettigheter, selv om markedsspråket også er framtreddende i teksten i meldingen, med begreper som utdanningsmarked, effektive læringsløp og effektive kunnskapsoverføringer (Stensaker, 2006).

I en markedstankegang dreies perspektivet i retning av konkurranse og kundetilpasning innenfor et system av tilbud og etterspørsel (Karlsen, 2006), og i en slik tankegang kan studenten komme til å se på seg selv som en kunde fordi systemet inviterer til å behandle dem som nettopp det. Jeg har tidligere beskrevet hvordan Vedung og Dahlberg (2001) beskriver *strategi voice* og *strategi exit* som to mulige forklaringer på forskjellen mellom bruker som aktør og bruker som kunde. Når de skriver at studenter ikke er kunder fordi de også må gjøre en jobb selv, er det nettopp knyttet til studentenes forpliktelser til eget studiearbeid. Selv om studenter alltid har muligheten til å bytte studiested, har de forpliktelser innenfor det studiestedet de har valgt.

Ut fra dette perspektivet er oppbyggingen av evalueringsskjemaet interessant. I utsagnene inviteres studentene til å vurdere om undervisningen og læringsmiljøet var tilpasset *deres behov*, og om de fikk være med å *påvirke innhold og framdrift*. I 6 av 7 variabler er det studentene som vurderer læreren, undervisningen og læringsmiljøet ut fra sin forståelse av seg selv som student. I det siste spørsmålet blir de bedt om å vurdere sin egen arbeidsinnsats. Skjemaets oppbygging kan altså forstås som en invitasjon om å vurdere studiet som en vare studentene skal evaluere, uten at deres eget bidrag til kvaliteten av denne varen tillegges større vekt enn gjennom et spørsmål. Her kan vi se antydning til at markedsspråket og markedstankegangen knyttet til skolen som en produksjonsbedrift har gjort seg gjeldende, og vi kan kjenne igjen Olsens (2005) visjon om høyskolen som ”serviceforetak i konkurrerende markeder”.

4.5.3 Skjemaets pålitelighet

Skjemaet er altså bygget opp over 7 variabler med 5 verdier studentene kan vurdere i forhold til. Disse verdiene er på ordinalnivå. De angir en gjensidig utelukkende klassifisering samtidig som de angir en logisk rangering (Johannessen et al, 2007). Disse verdiene uttrykker grader i en serie fra *helt enig* til *helt uenig*.

Alle de 7 variablene er på nominalnivå. Hver variabel utgjør en kategori, de er gjensidig utelukkende og de kan ikke rangeres på en logisk måte (Johannessen et al, 2007). Hver

variabel har et helt klart fokus, og utsagnene er direkte knyttet til det fokuset. Det er studentenes oppfatninger og meninger høyskolen er opptatt av, og det elektroniske spørreskjemaet har klart oppgitte svaralternativer. Et prestrukturert spørreskjema (Johannessen et al, 2007) har den fordelen at det er lettere for studentene å fylle det ut, og det er lettere for høyskolen å programmere dataene. Skjemaet gir også høyskolen mulighet for å sammenligne data på tvers av emner innen samme studieprogram, og på tvers av avdelinger innen samme høyskole. Ulempen med et slikt prestrukturert skjema er imidlertid at det gjennom forhåndsdefinerte spørsmål ikke fanger opp annen informasjon enn hva studentene kan krysse av. Men det er her muligheten for egne kommentarer og dialogmøtet er viktig, for å fylle ut det bildet det elektroniske skjemaet gir.

I skjemaet inviteres studentene til å si seg enig eller uenig i ulike utsagn. Om verdiene er gjensidig utelukkende kan være veldig vanskelig å tolke. Variasjonen mellom *helt enig* og *ganske enig*, og mellom *helt uenig* og *ganske uenig* kan være utydelig. Verdien *verken enig eller uenig* vil heller ikke gi emneansvarlig noe godt grunnlag til å vurdere svarene. Denne verdien gir ingen pekepinn om retning på studentenes vurdering, og kan av emneansvarlig tolkes som et ”vet ikke” svar. Man mener faktisk ikke noe om utsagnet, man forholder seg helt nøytral. Reliabiliteten i tolkning av svarene kun fra de elektroniske skjemaene vil da være relativt lav. Men med disse verdiene kan en mulig tolkning være en tredeling av svarene. Verdiene *helt og ganske enig* kan vurderes som positiv retning, verdiene *helt og ganske uenig* kan vurderes som negativ retning og verdien *verken enig eller uenig* kan vurderes som nøytral. En slik forståelse vil gi en *screening* (Handal, 2006a) av studentevalueringene, selv om det ikke høyner reliabiliteten nevneverdig.

4.5.4 Avviksregistreringer

En særlig interessant del av høyskolens kvalitetssikringssystem er registrering av avvik. I skrevet har avviksregistrering og avviksbehandling en egen rutine, og formålet med denne rutinen er å sikre at påviste avvik blir fulgt opp gjennom aktuelle tiltak. Slik systemet framstår, er det lagt inn rutiner for behandling av avvik som er knyttet til det vanlige planleggings- og styringssystemet. Dette vil gjelde forhold som for eksempel lav gjennomstrømning og studiepoengproduksjon, høy strykprosent og lavt karakternivå. Dette er avvik som registreres administrativt og rapporteres inn til høyskolens ledelse en gang pr. år som ren rutine.

I prinsippene for bruk av høyskolens avviksskjema som del av studentevalueringene heter det:

- Bruk av høyskolens avviksskjema er en del av arbeidet med å legge til rette for at både studenter og ansatte videreutvikler faglige standarder, etiske standarder og selvstendige vurderinger
- Systemet er til bruk for **avviksrapportering** og **forslag til forbedring** på det høyskolen har definert som kritiske suksessfaktorer for aktuelt område. Eksempler innenfor undervisning kan være avvik fra vedtatte kritiske suksessfaktorer, studie-/fagplan, faglige standarder, prosedyrer og rutiner
- Før noe rapporteres inn i systemet skal avviket forsøkes rettet ved uformell kontakt med ansvarlig for avviket enten ved telefonisk kontakt, via elektronisk post og/eller personlig kontakt
- Hvis det ikke oppnås enighet om hvordan man skal forholde seg til avviket innen 14 dager etter at det er uformelt rapportert til ansvarlig i henhold til oversikt, kan avviketrapporteres formelt via høyskolens kvalitetssikringssystem
- Forslag til forbedringer kan rapporteres samme vei som avvik

Avvik som registreres gjennom studentenes emneevaluering skal altså behandles faglig på laveste nivå, og det er utformet retningslinjer for håndtering og rapportering av avvik. Men hva som skal defineres som avvik er langt mer uklart. Det er det elektroniske emneevalueringsskjemaet og dialogmøtet som skal gi emneansvarlig og studenter grunnlag for å definere noe som avvik. Prosedyrene angir at avvik registreres i forhold til det høyskolen har definert som kritiske suksessfaktorer for aktuelt område, og gir noen eksempler på dette. Slik dette er beskrevet, kan det tolkes at emneansvarlig og studenttillitsvalgt forutsettes å kjenne til høyskolens kritiske suksessfaktorer, prosedyrer og rutiner, og har en omforent forståelse av hva som er faglige standarder.

Men her ligger kanskje selve kjernen i problemet avvik. Avvik forstås som noe som avviker fra det som er gjeldende norm, og høyskolen har klare rutiner for behandling når avviket først er definert, men hvordan avvik defineres synes mer uklart. Og her er studentenes egne kommentarer i evalueringsskjemaet, og innspill i dialogmøtet, helt sentralt. Det er i denne dialogen eventuelle avvik og forslag til tiltak diskuteres og defineres først. I retningslinjene for dialogmøtet står det at ”studentene skal få tilbakemelding på at rapporterte trender er

registrert”, og at det er ”trendene, og ikke den ”eksakte” svarprosenten som er viktig”. Videre står det at det viktigste med denne prosessen er å forbedre og sikre kvaliteten, og at det derfor ikke er noe ”galt i å avdekke feil, svakheter eller mangler. Det som er galt er å ikke gjøre noe med det” (Dialogmøteperm, 2006).

Dialogmøtet er altså helt sentralt for å definere hva som skal registreres som avvik. De elektroniske evalueringsskjemaene registrerer en tendens i svarene, og spørsmålet i dialogmøteskjemaet setter også fokus på hva studentevalueringene ikke fanger opp. Denne tendensen, og bevisstheten om at ikke skjemaet fanger opp alt, danner grunnlaget for dialogmøtet, og vil primært være grunnlaget for også å definere avvik. I tillegg har emneansvarlig sett studentenes egne kommentarer, og kan ta dette fram i dialogmøtet. Men studentene har ikke tilgang til hverandres kommentarer.

I dialogmøtene representerer studentrepresentanten hele kullet, og gjennom dialog med emneansvarlig skal de komme fram til en forståelse av evalueringen. I dette ligger også en forståelse av når noe ikke bare kan betegnes som en negativ tendens, men faktisk kommer i kategorien avvik. Dette kan være en vanskelig prosess, og enda vanskeligere kan den være når man i skrevet leses at et avvik anses ferdigbehandlet når ett av følgende forhold er til stede:

- avviket er rettet opp gjennom egnet tiltak
- avviket er en engangsforeteelse og tiltak er ikke nødvendig
- anmeldt avvik viser seg å være grunnløst
- saken tilhører overordnet nivå i dialogprosessen og er derfor overført til dette nivå
- saken må henlegges på grunn av at høyskolen mangler virkemidler for å rette opp avviket

(Kvalitetssikringssystemet, 2006)

Siden saken i utgangspunktet skal behandles på lavest mulig nivå er det altså dialogmøtet som tillegges vurderingen av hva som gjennom studentevalueringene kan betegnes som et avvik, om dette er et engangstilfelle, om det er grunnløst å betegne dette som avvik, hvilke tiltak som skal iverksettes for å rette opp avviket eller om dette skal rapporteres til overordnet nivå for å finne sin løsning. Hvis for eksempel dialogmøtet vurderer at en av lærerne ikke har fulgt

gjeldende retningslinjer for undervisning, er det emneansvarlig, som laveste nivå, som skal ta dette opp med den gjeldende læreren. Emneansvarlig har ingen lederfunksjon i organisasjonen og skal da som kollega videreformidle dialogmøtets vurdering. Dette kan være å sette kollegaer i en vanskelig situasjon til hverandre, og resultatet kan bli at det ikke gjøres noe med saken. Det synes som lojaliteten til kollegaer går foran ansvaret om å sikre en best mulig undervisning for studentene, og forskning viser også at det er lite utbredt praksis at akademikere og profesjonsutøvere varsler om slike forhold (Oma Ohnstad, 2008).

Rutinen ansvarliggjør emneansvarlige i forhold til kvalitet. Gjennom dialogmøtet gjøres den enkelte ansvarlig for å definere avvik som skal rapporteres videre. Her mener jeg å finne at systemet har etablert rutiner for både en profesjonell og en byråkratisk ansvarlighet (Sinclair, 1995). Den profesjonelle ansvarligheten ligger i å definere avvik ut fra gjeldende normer og konvensjoner, og den byråkratiske ansvarligheten ligger i å rapportere avviket på dertil egnet skjema. Analyse av min undersøkelse vil senere belyse denne problemstillingen nærmere.

4.6 Kvalitetssikringssystemet i organisasjonen

I denne delen vil jeg se nærmere på hvordan jeg forstår høyskolens kvalitetssikringssystem, med fokus på studentevalueringer, i forhold til Olsens (2005) modell. Modellen er det redegjort for i kap. 2.4 i oppgaven.

4.6.1 Etablering av systemet

Etableringen av evalueringssystemet er en følge av NOKUTs (2006) pålegg om at alle universiteter og høyskoler skal etablere et kvalitetssikringssystem. Høyskolen kan i den sammenheng forstås som et ”instrument for nasjonale politiske agendaer”. Men i kvalitetsreformens begrunnelser for etablering av slike systemer ligger også et syn på høyskolen som ”serviceforetak i konkurrerende markeder”.

Høyskolen har i sin beskrivelse av systemets funksjon nettopp presisert at det skal ”sikre at krav og forventninger fra overordnet myndighet ivaretas” (kvalitetssikringssystemet, 2006), og viser altså til en ekstern styring. I forventningene fra kvalitetsreformen ligger det både at utdanningene skal kunne vise til resultater for høy kvalitet, og at de skal være relevante for det markedet studentene utdannes til. Forstått som ”instrument for nasjonale politiske agendaer” styres høyskolen etter regler for virksomheten ut fra hva staten gjennom sine politiske

agendaer har anvist, og forstått som ”serviceforetak i konkurrerende markeder” styres høyskolen ut fra resultater for virksomheten. Resultatene kan for eksempel vise seg i god rekruttering av studenter. Disse to forståelsene er altså ikke gjensidig utelukkende, men forskjellen kan ligge i ulike krav til ansvarliggjøring. I høyskolens system er det nedfelt klare krav til rapportering, og ansatte ansvarliggjøres gjennom å vise til rapporter. Det er ikke eksplisitt uttalt at en hensikt med studentevaluering er å rekruttere studenter, men argumentasjonen om et felles system hvor muligheten for sammenligning av data mellom avdelinger, og også mellom ulike høyskoler, kan tolkes som en intensjon om at gode studentevalueringer nettopp kan brukes i en slik hensikt.

I visjonen om høyskolen som ”instrument for nasjonale politiske agendaer” gis institusjonen relativt stor autonomi, og ansvarlighet er i stor grad knyttet til hvordan høyskolen forvalter de nasjonale politiske agendaer internt. Agendaene er retningsgivende, men ikke direkte styrende for organisasjonen. NOKUT har riktignok tilsyn med institusjonene, men innenfor politiske agendaer og gjeldende lov- og regelverk, har institusjonen faglig autonomi. I visjonen om høyskolen som ”serviceforetak i konkurrerende markeder” ansvarliggjøres institusjonen på en annen måte gjennom offentlighet og marked, og ansvarliggjøringen skal vise seg i rapporterte resultater. Studentevalueringer kan altså forstås som del av høyskolens rapporter på oppnådde resultater i et konkurrerende marked innen høyere utdanning.

I begge forståelsene er det altså en ekstern styring som ligger bak etablering av høyskolens studentevalueringssystem. Enten gjennom kvalitetsreformen og NOKUTs kriterier, eller gjennom markedets respons på høyskolens kvalitet. Og denne høyskolen presiserer at systemet deres skal sikre at krav og forventninger fra overordnet myndighet ivaretas (kvalitetssikringssystemet, 2006).

Men i høyskolens beskrivelse av studentevalueringenes funksjon, står det også at evalueringene skal ”sikre en stadig kvalitetsforbedring av høyskolens utdanningstilbud” (ibid). En stadig kvalitetsforbedring kan tolkes som en prosess for utvikling. De ulike avdelingene i høyskolen hadde etablerte evalueringssystemer også før kvalitetsreformen, og det er lite sannsynlig at de ikke ville fortsatt å ha et eller flere slike systemer om ikke pålegget var kommet gjennom NOKUTs kriterier for akkreditering.

I en prosess for utvikling kan høyskolen tolkes som ”akademisk selvstyre”, hvor visjonen er knyttet til faglig orientering og innhold, og i konkretiseringen av studentevalueringer vil høy

kvalitet på innholdet være viktig. Når virksomheten verdsettes på grunnlag av egenverdi ligger forståelsen av å ha høy kvalitet på studietilbudet sentralt for institusjonens legitimitet. I visjonen om ”representativt demokrati” er kvalitet også helt sentralt for virksomheten. I denne visjonen er det faglige argumenter for formålet med studentevalueringer. Forskjellene mellom disse visjonene, som Olsen (2005) karakteriserer som internt styrte, og de eksternt styrte, vil være prosessene for hvordan man bestemmer kvalitetsinnhold, og hvordan evalueringskriterier framkommer. Slik høyskolens studentevalueringssystem er beskrevet i høyskolens styringsdokumenter kan det virke som de primært er etablert på bakgrunn av en ekstern styring ut fra politiske agendaer og behovet for resultater. Den interne styringen er også knyttet til behovet for evalueringer, men ikke nødvendigvis evalueringer i den form det har i dag. I analysen av informantenes mening om systemet vil denne forståelsen belyses nærmere.

4.6.2 Evalueringenes form

Dagens system har elektroniske studentevalueringer med lik form for alle studieprogram i alle avdelinger. Det er studieadministrasjonen som forvalter utsendelse og innsamling av de elektroniske evalueringene, og formidler resultatene til hver enkelt avdeling.

De kritiske suksessfaktorene som gjenspeiler seg i evalueringsskjemaet, er bygget på høyskolens mål slik de er konkretisert i strategisk plan 2007-2011. I en målstyringsforståelse vil organisasjonen utvikle så presise mål som overhode mulig, og legge en strategi for hvordan man kan nå disse målene. Evaluering er da knyttet til om resultatene viser at man har oppnådd de ønskede mål. I følge Røvik (2005), vil gjerne ledelsen sette de overordnede målene, mens detaljkontrollen kan ligge på den enkelte medarbeider gjennom en viss selvkontroll og tydelige rapporteringsrutiner. Høyskolen som ”instrument for nasjonale politiske agendaer” og høyskolen som ”serviceforetak i konkurrerende markeder” vil legge en slik forståelse til grunn, og vi kjenner igjen forståelsen fra dokumentasjonen om denne høyskolens evalueringssystem. Systemet bekrefter også, etter mitt syn, forholdet i en hierarkisk ansvarsstyring (Langfeldt og Elstad, 2007). Det er styringsnivået som har makt til å sette mål, mens det er forvalterne av evalueringssystemet som har ansvaret for å gjennomføre og følge opp.

Men en sentral hensikt med evaluering å sikre og utvikle kvalitet. Dahler-Larsen (2008) forstår kvalitet som relativ, og at det er i utviklingen av evalueringskriterier det åpnes for

diskusjoner om hvilke kvalitet som ønskes. Evalueringskriterier er en konkretisering av formålet med evalueringen, og diskusjoner om kvalitet og kriterier er å velge symbolske felt for organisasjonen (Dahler-Larsen, 2005). Den betydning man gir kvalitetsbegrepet vil gjenspeile organisasjonens identitet, og i hans forståelse av en institusjonell organisasjon er det i prosessen hvor aktører oversetter abstrakte regler til konkrete handlinger at denne identiteten skapes, endres og vedlikeholdes. En slik forståelse kan vi knytte til Olsens (2005) visjoner om høyskolen som ”representativt demokrati”. Her vil ansatte inngå i en prosess for utvikling av evalueringskriterier, og gjennom faglige diskusjoner med fokus på forståelse, komme fram til enighet om hva som akkurat nå vektlegges som mål for kvalitet i organisasjonen (Eriksen, 1999). Kvalitet kan ikke forstås statisk, og det er dette iboende forholdet mellom ansatte og institusjonen Dahler-Larsen (2005) legger vekt på når han beskriver hvordan ansatte er en del av de institusjonene de samtidig konstruerer.

I høgskolens evalueringssystem med de samme kriterier for alle studier i alle emner innen alle avdelinger, kan det se ut til at de ansattes medvirkning til utvikling av evalueringskriteriene ikke har vært svært sentral. Det er en tydelig sammenheng mellom målsettinger i strategisk plan og suksessfaktorene i skjemaet, men det vil være vanskelig å tro at disse suksessfaktorene fanger opp alle studier på alle nivåer i organisasjonen. Dersom et representativt utvalg av ansatte, i forståelsen høyskolen som ”representativt demokrati”, ikke har vært i prosess med å framforhandle evalueringskriterier, kan det ha innvirkning på ansattes forståelse av organisasjonens identitet, og påvirke deres tilhørighet til evalueringssystemet. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i analyse av intervjuer med ledere og lærere i organisasjonen.

Det er nedfelt klare rutiner for ansvar på alle nivåer i organisasjonen, og rutinene er ment som en sikring av kvalitet. Men etter min vurdering legger systemet kun opp til at man sjekker ut om alle rutiner følges, ikke nødvendigvis at rutinene fører til utvikling av kvalitet i utdanningen. Her tillegges rutinene stor betydning for kvalitet, noe som kan stå i motsetningsforhold til at kvalitet er relativ. Når kvalitet er forhåndsdefinert av styringsnivået gjennom mål og kritiske suksessfaktorer, kan diskusjonene om hva kvalitet faktisk er bli borte.

Dialogmøtene ivaretar imidlertid noe av muligheten for kommunikasjon om evalueringene, og her kan studenter og emneansvarlige være i dialog om en felles forståelse av kvalitet. De antydningene om høy eller lav skåre på variablene som framkommer av skjemaet, kan gi

grunnlag for å komme fram til en felles forståelse. Spørsmålet er imidlertid om innholdet i variablene gir et godt nok bilde av det enkelte studieprogram og enkelte emne, eller om de blir så generelle at de vil kreve ytterligere evalueringer for å ha en relevans. Slik evalueringsskjemaet framstår er det et verktøy for en summativ evaluering, men vil kunne trenge supplerende formative evalueringer for å gi et grunnlag for utvikling av kvalitet i organisasjonen (Handal, 2006a).

5. Erfart betydning av studentevalueringer i organisasjonen

5.1 Koding av data

Data fra undersøkelsen er altså kategorisert etter kategoriene ledere og lærere som grunnlag for sammenlignende studier av forskjeller mellom de to kategoriene (Ragin, 1994). For å systematisere innholdet i intervjuene har jeg brukt en temaorientert koding (Sivesind, 2007). I den temaorienterte kodingen har jeg valgt ut tekstbiter fra intervjuene, og ved gjennomgang av teksten gjorde jeg en meningsfortetting (Kvale, 1999) av de uttalelsene som har relevans for problemstillingen. De temaene jeg har brukt i meningsfortettingen er informantenes erfaring og mening om hva som er *hensikt* med studentevalueringer, hvilket *innhold* de vurderer studentevalueringene har, hvilken *funksjon* studentevalueringer har og hvordan evalueringene *brukes*. Dette er de samme temaene som det ble lagt vekt på i intervjuet, og som er begrunnet i kapittel 3 om metodevalg og undersøkelsen. Jeg har tidligere redegjort for at det er det transkriberte materialet som ligger til grunn for analysen. Målet har ikke vært å gi en beskrivelse av teksten, men

å gi tykke beskrivelser, det vil si at forskeren forsøker å forstå hvordan aktørene gir handlinger og utsagn mening gjennom å beskrive mer eller mindre sammenhengende meningssystemer (Sivesind, 2007).

Jeg har allikevel vekslet mellom å arbeide med de tematisk sorterte dataene og med teksten i sin kronologiske form for å sikre at data jeg kan ha oversett i tematiseringen ikke går tapt i analysen (ibid).

Jeg har hatt en deduktiv tilnærming til feltet, som vil si at jeg har tatt utgangspunkt i teorier om evaluering, kvalitetsutvikling og organisasjon, men vil i analysen være åpen for muligheten til å se nye sammenhenger og teoretiske kategorier basert på de observasjoner som gjøres. Det er i overensstemmelse med Sivesind som hevder at ”det er vanskelig å se hvordan det skal være mulig å arbeide rent deduktivt eller rent induktivt i samfunnsforskningen” (ibid, s. 243), og i overensstemmelse med Ragins (1994) modell for analyse av undersøkelser i det sosiale felt (se kapittel 3.4.1). Min undersøkelse er avgrenset til et case, og jeg har ingen intensjoner om å formulere noen ny teori på området. Men jeg ønsker å ha en åpen tilnærming til det eksisterende datamaterialet, for om mulig å kaste nytt lys over forståelsen og bruken av kvalitetssystemer slik det praktiseres i dette caset. I analysen

forsøker jeg å belyse hvorvidt organisasjonens nivåer og aktører har like eller forskjellige oppfatninger og meninger om studentevaluering og kvalitet.

5.2 Presentasjon av data

Data presenteres gjennomgående ut fra kategoriene ledere og lærere. Ledere er i denne sammenhengen ledere på avdelingsnivå, og lærere er innenfor et studieprogram i denne avdelingen.

5.2.1 Hensikt

Ledere

Ledere har hatt en sentral rolle i utformingen av systemet. Dekanen har vært trukket inn i prosessen i egenskap av leder for en avdeling, på lik linje med andre avdelingsledere, mens studieleder har vært vararepresentant i det utvalget som har vært ansvarlig for utformingen av systemet. Lederne presiserer at alle ansatte har vært del av prosessen gjennom diskusjoner i lærermøter, fagdager og undergrupper gjennom et helt år, men en av lederne sier allikevel at ”det ble kanskje ikke de grundige prosessene rundt det”. Om hensikten med studentevalueringer gir ledelsen uttrykk for at hensikten er å kunne vurdere studentenes tilfredshet, måle gjennomstrømming av studenter, at de får riktig behandling, at de får god saksbehandling opp mot lov- og regelverket og vurdere ferdighetsbegrepet. Evaluering av pedagogisk virksomhet som undervisning, praksisstudier, læringsmål og studenters egeninnsats sier de ”har betydning for modernisering av det pedagogiske” og at ”vi er opptatt av læringsutbytte, overgang teori/praksis og forbedring av praksisdokumenter”.

På spørsmål om de kjenner begrunnelsen for hvorfor det er etablert et sentralt elektronisk evalueringssystem svarer ledelsen at begrunnelsen ligger i en standardisering. Standardisering gjør det lettere for ledelse på alle nivåer i institusjonen å følge opp evalueringene, og det gjør det også lettere å sammenligne data mellom ulike avdelinger. En standardisering tydeliggjør også ansvarsfordeling mellom fag og administrasjon, og rutiner sikrer at gjennomføring skjer. ”Vi prøver å effektivisere og dele slik at det vi har som er bra kan deles med andre, og vise versa. Jeg tror det er en naturlov omtrent når vi blir større enheter med enhetlig ledelse å ha et evalueringssystem hvor data kan sammenlignes”.

Ledelsen framhever dialogmøtene som en helt sentralt del av systemet og sier at dialogen skal være til gjensidige justeringer. Lederne sier at ”grunnen til at dialogen vurderes som mest verdifull er at den faktisk er det. Da møtes man og ser hverandre inn i øynene og snakker ordentlig sammen. Man kan faktisk gjøre noe med det som ikke fungerer fort” og ”dialogmøtene er de som bidrar til utvikling”.

På spørsmål om de er kjent med høyskolens verdigrunnlag og strategiplaner svarer de at de er kjent, men at strategiplaner og verdigrunnlag må være i en kontinuerlig prosess og i et relasjonelt forhold mellom institusjonen og avdelingene. Høyskolens profil er delvis grunnlagt i hvilke profil avdelingene har, og lever ikke uavhengig av utviklingen i de enkelte miljøene. En viktig verdi er at studentene er i sentrum og at dette er innarbeidet hos alle ansatte, men de tror ikke verdier var så veldig debattert i den gruppa som jobbet med systemet.

På spørsmål om hva de vurderer som kvalitet sier lederne at det er avhengig av hva man måler det opp mot, og nevner gjennomstrømming, riktig behandling og god saksbehandling. En sier at ”vi er opptatt av kvalitet, og debatterer det uten å bruke begrepet”, og en annen sier at ”i kvalitet legger jeg både det som er her og nå og betydningen for framtida. I utdanning er det at det fungerer her og nå og at vi får ønsket effekt. Ønsket effekt er læringsutbytte og vilkårene for å få det til”.

Lærere

Lærere har indirekte vært trukket inn i prosessen, men de gir uttrykk for at de ikke, eller bare vagt, husker at de har hatt noen innflytelse på utformingen. Hensikten vurderer de som en evaluering av det pedagogiske innholdet i emnet, om studenter får det opplegget de er blitt lovet gjennom planverket, at studenter får lov til å si fra hva de mener og får opplevelsen av å bli hørt på.

Begrunnelsen for et felles elektronisk evalueringssystem tror de ligger i pålegg fra NOKUT gjennom forskrift om akkreditering, og at det skal være lett å administrere. De mener de alltid har gjennomført evalueringer, men etter at høyskolen ble pålagt å etablere et kvalitetssikringssystem som skulle godkjennes av NOKUT kom dette nye sentrale elektroniske systemet. En av lærerne sier at ”jeg har nok bare slått meg til ro med dette. Det ble jo framstilt som et krav fra departementet på en måte å ha dette systemet”, og en annen sier at ”for statistikkens skyld. Ja, for det blir jo litt sånn at du tilfredsstiller byråkratiets

bestemmelser for at det skal ha en positiv effekt. Og det har jeg tenkt at her gjør man det bare for å gjøre det altså, men jeg vet ikke om dette systemet er godt nok”.

Lærerne er også opptatt av dialogmøtene, og en av lærerne har god erfaring fra møter med tillitsvalgte underveis i emnet, og mener at hensikten er at studentrepresentanten og lærere snakker sammen, og får til mulige korrigeringer. En annen lærer har mange innleide lærerressurser i sitt emne, og opplever ikke muligheten for å korrigere etter dialogmøte som like stort. Det framheves av flere lærere at man ikke kan være helt sikker på om tillitsvalgte faktisk representerer klassens mening i dialogmøtene.

Alle lærerne sier at de nok har lest verdi- og strategigrunnlaget for høghskolen en gang, men ingen gir uttrykk for å ha et bevisst forhold til det. En av lærerne svarer at ”det er ikke bevisst hos meg, men mitt forhold til slike overordnede mål er at du trenger egentlig ikke å ha lest dem for å vite hva de er”.

På spørsmål om kvalitet sier en at ”jeg syns det er fryktelig vanskelig å svare på for det er så individuelt”, og ”jeg syns ikke vi diskuterer kvalitet i kollegiet, men det jeg opplever som veldig kvalitet her er i forhold til om det er evidensbasert eller ikke”. En annen sier at ”kvalitetsarbeid er å gjøre noe med det som ikke fungerer. Vi jobber ut fra kvaliteten hva funker og hva funker ikke, det tenker jeg på som kvalitetsarbeid i alle fall”.

Verken ledere eller lærere nevnte høghskolens suksessfaktorer som del av studentevalueringsystemet, eller at det ligger noen kjent begrunnelse i sammenhengen mellom høghskolens suksessfaktorer og evalueringsrutiner.

5.2.2 Innhold

Ledere

En av lederne sier at ”vi har sett på innhold opp mot fagplanen. Vi har brukt aktivt fagplanene våre og sett på læringsmål, læringsutbytte og fått det innbakt i spørsmålsskjemaet. Også jobbet vi mye med at språkbruken var tydelig” og ”de evaluerer det faglig pedagogiske innholdet og det organisatoriske rundt det”.

Men på videre spørsmål om innhold er min opplevelse at ledelsen fort snakket mer om form enn innhold. De framhevet at ”rammeverket må være på plass for at det skal bli kvalitet”, ”hele systemet er bygget opp sånn at man sjekker ut på hvert nivå” og ”jeg har laget oversikt

til studieadministrasjonen over når de ulike emnene skal evalueres, og til lærerne over når de skal ha dialogmøter og ferdig evt. tilleggsspørsmål”. Når det gjelder lærernes mulighet for å legge inn tilleggsspørsmål på innhold som ikke ivaretas i skjemaet sier lederne at ”emneansvarlige legger aldri inn tilleggsskjema til tross for at de har fått skjema med dato for når det skal være inne” og ”det at de ikke kommer med tilleggsspørsmål tyder på at evalueringsskjemaet nå er blitt så bra at de ikke behøver det”.

Lærere

Lærerne sier at innholdet er evaluering av læringsmål og faglig innhold i emnet, arbeidsformer, undervisning, praksis og læringsmiljø. I tillegg evaluerer studentene sin egen arbeidsinnsats, ”uten at jeg interesserer meg noe for å lese om den” eller ”på egeninnsats svarer de alltid positivt”. En sier at ”disse evalueringene vi får de sier ingenting vet du”, og alle kommer fort inn på hvordan de gjorde det tidligere. Da laget de skjemaene sjøl og fikk tilbakemelding på sitt eget undervisningsopplegg. Lærere samarbeidet om resultatene, og utviklet skjemaene på bakgrunn av dette samarbeidet.

Innholdet i dagens sentrale, elektroniske skjema vurderer lærerne som for lite spesifikt til å kunne gi noen nytte for undervisningsoppleggene. Lærerne er opptatt av at dagens skjema har standardiserte spørsmål som skal fange alle studieretninger innen høyskolen, og at de derfor blir så generelle at de ikke har noen direkte nytteverdi for dem. En sier at ”jeg ser behovet for at høyskolen har en sånn fellesundersøkelse om studenter generelt, om trivsel og kvalitet generelt, men tenker at de rent faglige spørsmålene knyttet til læringseffekt og tilrettelegging av undervisning burde lages på hver avdeling – ut fra noen gitte kriterier kanskje”.

At innholdet i skjemaet evaluerer interne lærere beskriver alle lærerne som et problem. Det er egne kollegaer som evalueres, og siden systemet forutsetter at det er emneansvarlig som først tar tak i evalueringene, vil det i prinsippet være de som skal ta evt. dårlig evaluering opp med sin kollega. Det samme problemet beskrives ikke for eksterne lærere hvor man kan la være å inngå ny kontrakt for seinere undervisningsoppdrag.

At det er samme skjema for evaluering av både teoriundervisning og praksisundervisning oppleves også av noen som problematisk. En av lærerne sier at ”det er så mange spørsmål som ikke passer når det er teori eller praksis, og det kan jo også være grunnen til at det ikke er interessant å svare på det”.

5.2.3 Funksjon

Ledere

På spørsmål om hvilken funksjon studentevalueringene har i avdelingen svarer lederne at funksjonen først og fremst er knyttet til det studieprogrammet de går på. Det er viktig for ledelsen å være tidlig inne og evt. forebygge svakheter, å kunne kompensere for manglende undervisning og endre kurs hvis klassen ønsker det. De mener at evalueringene har en forbedrings- og utviklingsfunksjon, en funksjon med å se en tendens. Begge lederne er tydelige på at evalueringene også har en kontrollfunksjon på studieopplegget, og framhever dialogmøtene som de mest effektfulle. Dialogmøtene skal være til gjensidig justering, og tanken bak er samspill. ”Studentene skal ikke ensidig evaluere, men det skal være gjensidig dialog” og ”de påvirker de som underviser og veileder, og studentene påvirkes av dem” er framhevet. ”Studentene er ikke kunder, de er medaktører som påvirker sine egne betingelser” blir det også sagt. En av funksjonene er å identifisere avvik, og ledelsens ansvar er å debattere innholdet i rapportene, og ta tak i evt. avviksmeldinger. Hva som er avvik vurderes og sjekkes ut med studentene i dialogmøtene, og behandlingen følger fastsatte rutiner. Ledelsen har et ansvar for at avvik blir fulgt opp.

Høyskolen strever med å få opp svarprosenten på de elektroniske evalueringene, og ledelsen sier at det nok er en av grunnene til at de legger så stor vekt på dialogmøtene. På spørsmål om studentevalueringene har en kontrollfunksjon fra ledere til lærere sier ledelsen at konsekvensene av å ikke følge opp evalueringene ikke er sanksjoner, men at kontrollfunksjonen ligger i at systemet etterspørres, og at emneansvarlig rapporterer tilbake til studieleder. På spørsmål om ledelsen selv føler seg kontrollert av systemet sier en at ”overgangen til sentralt system har ikke endret mitt ansvar i organisasjonen. Nå er de mye mer standardiserte og det er mye mer behagelig for meg som leder. Jeg føler at vi blir mer sett, og får da også mer tilbakemeldinger. Jeg opplever det ikke som kontroll”.

En av lederne sier at evalueringene er lite styrende for den faglige virksomheten, og er lite egnet som utgangspunkt for fagdiskusjon.

Lærere

Lærerne skiller også mellom de elektroniske evalueringene og dialogmøtene når de sier noe om funksjon. De elektroniske evalueringene sier alle er noe som gjennomføres fordi det er

pålagt, men de bruker skjemaene lite som grunnlag for faglig utvikling. En sier at ”jeg syns ikke jeg får kvalitet ut av evalueringssystemet her” og flere sier at ”i begynnelsen leste jeg skjemaene nøye, men det har jeg sluttet med. Nå leser jeg bare friteksten for det er det eneste som forteller noe om mitt kurs”. Alle mener at funksjonen er å se hva som fungerer godt og hva som ikke fungerer så godt, men sier at skjemaene er så generelle at de ikke har noen direkte funksjon for deres arbeid, og at svarprosenten er så lav at de ikke legger svarene pålitelighet. ”Det har ingen verdi for meg, og som jeg oppfatter det har det liten verdi for studentene også” og ”Jeg er nok ikke sikker på at hver enkelt student syns dette er like viktig som organisasjonen og høyskolen syns”.

Dialogmøtene sier lærerne har en funksjon i den forstand at de kommer i dialog med studentrepresentanten og på den måten får nyanser inn i evalueringene. De vurderer det som viktig å snakke med studentene, men framhever den uformelle kontakten som vel så viktig som dialogmøtene. De ønsker å få fram om det er noe konfliktstoff, om det er noe misnøye og om det er noen uklarheter. ”Vi legger vekt på dialogmøtene, også får dette systemet rulle og gå til byråkratiets tilfredsstillelse”. For lærerne ville det vært mest hensiktsmessig å evaluere etter hvert enkelt kurs, men de sier at de for studentene tror det ville vært mest hensiktsmessig å evaluere etter hvert semester.

På spørsmål om evalueringene har en kontrollfunksjon på dem sier de at de ikke opplever det som kontroll fra ledelsen, men at de føler seg ansvarlige overfor studentene. En sier at ”de ville hatt en veldig kontrollfunksjon på meg hvis de begynte å bli dårlige. Men så lenge de er greie føler jeg at jeg er på rett spor, og da kontrollerer de meg jo lite”. En sier at det nok er en viss kontroll fra ledelsen, men sier samtidig at vedkommende ikke er sikker på hvor mye ledelsen bruker evalueringene. Ingen av mine informanter har fått noen reaksjoner fra ledelsen på å ikke følge opp evalueringene, men en sier at konsekvensen er at både lærere og studentene blir mindre motivert når evalueringer ikke følges opp. Kun en av lærerne har noen gang fått direkte tilbakemelding fra ledelsen på grunnlag av evalueringer.

Ingen av lærerne gir heller uttrykk for at evalueringssystemet har endret noe på deres ansvar i organisasjonen, men sier at evalueringene har funksjonelt sett fått mindre betydning etter at de ble sentralisert. En sier at ”det beste hadde vært at flere hadde svart på skjemaet, at det var ordentlig datagrunnlag, og at man da fikk en samtale med studieleder eller dekan og at dette da ble knyttet opp mot utviklingsmål for en sjøl som ansatt i for eksempel en

medarbeidersamtale. Da hadde det vært en fin helhet i det slik at man kunne få ros, evt. positive og konstruktive forslag til endring, tilbud om kurs osv.”.

5.2.4 Bruk

Ledere

Ledelsen knytter sine svar til bruken av evalueringer i stor grad opp mot hvordan systemet fungerer eller ikke fungerer. Det er studieadministrasjonen som skal sende ut og samle inn skjemaene elektronisk, men de sier at dette ikke fungerer i dag enda avdelingen har sendt over datoer for når det skal gjøres. Det var heller ikke ordnet med passord til emneansvarlige lærere, noe som medførte at lærerne ” satt på gjerdet og ventet” og ikke kunne hente ut skjemaene. Ledelsen ble ikke orientert om dette fra studieadministrasjonen og sier at ”systemet er dårlig, studentene finner ikke rapportene og studieadministrasjonen er for dårlig til å informere”, og ”systemet er ikke prioritert når studieadministrasjonen ikke gjør det de skal” for å få fram evalueringene”. Svarprosenten er veldig lav, og i enkelte emner er det under 10% av studentene som svarer.

På spørsmål om hvorfor de tror svarprosenten er lav svarer de at de tror emneevalueringene kommer for hyppig, de kommer samtidig med skriftlige innleveringer av oppgaver og evalueringene får ingen direkte innvirkning på disse studentenes opplegg siden det evalueres i etterkant av emnet. ”Jeg leser med interesse rapportene og med spesiell interesse kommentarene. De få som svarer gir meg i alle fall en antydning, men jeg kan ikke ta studentevalueringer som sannhet for endring. Men det går an å teste ut i dialogmøtene, og da begynner det å få betydning”. De mener at det også er et problem at studenter ikke holder seg oppdatert på studentmail.

De sier at de heller ikke tror at de elektroniske evalueringene gir mening for studentene, men de tror dialogmøtene gir mening. Ledelsen sier at de er orientert om at dialogmøtene gjennomføres selv om skjemaene ikke er kommet, og at enkelte lærere sier til dem at de ikke henter skjemaene ut. De er ikke kjent med at noen lærere noen gang har lagt inn tilleggsspørsmål. Studieleder mottar skjema om gjennomført dialogmøte fra emneansvarlig, og sjekker ut om det er noe kontroversielt i skjemaet. Hvis alt er OK rapporteres det videre til dekanen som sjekker ut på sitt nivå og lager en samlerapport til rektor. Det har vært lite avviksmeldinger i avdelingen, men de som har vært har ledelsen tatt hånd om og sjekket ut av systemet. Det har ikke vært noen diskusjoner noen kan huske om hva som skal defineres som

avvik. Rapporten fra dialogmøtene legges til fagutvalget, men ”denne høsten har jeg knapt diskutert dette fordi vi knapt har hatt rapporter og det har vært dårlig med dialogmøter”.

Gjennomføringsprosenten av evalueringer og dialogmøter ligger høsten 2008 på 40%.

Lærere

Når det gjelder lærernes erfaring med bruk av evalueringssystemet sier de at dagens organisering av studiet med flere kurs innen samme emne gjør bruken av elektroniske evalueringer vanskelig. Et emne kan for eksempel ha 3 kurs som hver er på 3 uker, og som har tre forskjellige kursansvarlige. Når dette evalueres som et emne kan ikke de enkelte kursansvarlige vite om evalueringen gjelder deres kurs, eller et av de andre. Det er også få studenter som legger inn egne kommentarer som ville gjøre tolkningen lettere. Før fikk de skjemaene i posthylla, men nå hentes de elektronisk og ”det er helt nytt og jeg har bare hentet en gang”. Før dialogmøtet snakker de kursansvarlige innen samme emne sammen ”i gangen” om det er noe de vil ta opp med studenttillitsvalgte, og sier at ”det er det jo sjelden”. På spørsmål om de har lagt inn tilleggsspørsmål sier en at ”det er jo litt kinkig å skulle foreslå for jeg ser jo av fritekst svarene at det er veldig stor forskjell på hva de syns om de forskjellige kursene. Sånn at på hvilke måte skal man foreslå det, det kan av andre oppleves som ukollegialt eller sånn”.

Alle lærerne snakker om de evalueringer de gjennomførte tidligere. ”Når jeg kjørte mitt eget system på det skjemaet hvor jeg spurte om ulike variabler i forhold til undervisning, og som jeg videreutviklet etter hvert, fikk jeg mye god informasjon. Da var svarprosenten på 70-80%, de fikk 15 minutter til å svare på skjemaet der og da” og ”det ble tatt veldig på alvor og resultatet av det var at man fikk ryddet opp i gjengangere som var kritikk av gammel fagplan og laget ny fagplan sånn at jeg syns det kom noe konstruktivt ut av det”. ”Sånn det er nå mister man motivasjonen til å bruke det systemet som finnes”. En annen sier at ”spørsmålene er ikke spesifikt på dette emnet, men jeg orker ikke gjøre noe mer med det. Det jeg følte var mye mer interessant var når jeg laget slike åpne spørsmål på et eget kurs jeg hadde. Når jeg jobbet med de ulike spørsmålene der og fikk jobbet det sammen til en rapport følte jeg at det hadde stor betydning for videre arbeid. Jeg leverte rapporten til ledelsen, men jeg har aldri fått noen respons på den”.

Erfaringen med dialogmøtene er at innspill fra tillitsvalgte ikke alltid samsvarer med det andre studenter i uformelle samtaler gir uttrykk for, og at de derfor er usikre på hvilke vekt de skal

tillegge tillitsvalgtes innspill. Lærerne gir også uttrykk for at de stiller spørsmålstegn ved i hvilke grad emnene skal korrigeres på bakgrunn av studentenes innspill. Lærere som formidler stoffet på en ”stand up” tilnærmet måte uten at innholdet nødvendigvis er så veldig godt, får bedre evalueringer enn lærere som holder gjennomarbeidete forelesninger med god substans. De mener at det ikke bare kan være studentenes innspill som skal være grunnlaget for endringer, og en sier at ” det skal jo ikke være evaluering av underholdningsverdi”. En sier også at ”man hever seg over sånne ting som at dette var for vanskelig eller sånne typer ting”.

I kurs hvor det er mange interne forelesere opplever de det som vanskelig hvis en kollega får dårlig evaluering. ”Jeg prøver å argumentere faglig da, på en all right måte, og kanskje at det passer bedre på et annet kurs eller noe”.

Ingen av lærerne gjør noe aktivt for å få studenter til å evaluere. De sier at dette er studieadministrasjonens ansvar, og at de forholder seg til de evalueringene som ligger på nett og følger opp dialogmøtene. På spørsmål om hvordan studentevalueringer brukes av ledelsen sier en at ”aner ikke, tror ikke de brukes. Hører aldri noe om dem, verken om de er bra eller dårlige. Det kan jo være både dårlig interesse eller at de innser at i den formen de har nå har de så liten verdi at de ikke kan ansees som troverdige”. I praksis gjennomføres dialogmøter etter hvert emne, og kursansvarlige og tillitsvalgte undertegner på skjemaet og legger det i posthylla til studieleder.

5.3 Analyse av datamaterialet

I analyse av data hentet fra intervjuene med 2 ledere og 3 lærere sammenligninger jeg de to kategoriene ledere og lærere, men jeg sammenligner ikke mellom informantene innen de to kategoriene. Derfor er data også presentert ut fra kategoriene ledere og lærere, og ikke spesifisert særskilt innbyrdes i de to kategoriene. Bakgrunnen for dette er at høyskolen er anonymisert i oppgaven, og at en så liten undersøkelse kan bidra til at anonymiseringen blir vanskelig. Eventuelle nyanser i svarene innen de to variablene er derfor koblet sammen i analysen av data. Målet er å studere likheter og forskjeller mellom ledere og lærere, og se om det er sentrale fellestrekk som gjør dem sammenlignbare (Sivesind, 2007) i forhold til oppgavens teorigrunnlag.

5.3.1 Erfaringer med studentevalueringer

I denne analysedelen vil jeg sammenligne data i forhold til ledere og læreres erfaringer med studentevalueringer ved høgsolen, ut fra Vedungs (1998) fire betydningsfulle elementer knyttet til etterhåndsbedømming av offentlig politikk. Elementene er beskrevet i teoridelen av oppgaven

Vedungs (1998) definisjon av evaluering angir bedømmelse av gjennomføring, prestasjoner og utfall av offentlig politikk som evalueringenes innhold, og at evalueringene spiller en rolle i praktiske handlingssituasjoner som hensikten. Mitt datamateriale er kategorisert i temaene hensikt, innhold, funksjon og bruk, og ut fra disse temaene har jeg forsøkt å belyse informantenes erfaring med studentevalueringer.

5.3.2 Systematikken

Det første elementet Vedung (1998) trekker fram som sentralt er systematikken. Dette knytter han til metode for innsamling av data. Høyskolen har altså et sentralt elektronisk evalueringssystem med spørsmål som er like for alle emner innen samme studieprogram, og like for alle studieprogram på hele høyskolen. Systemet er sentralt organisert, og jeg har tidligere vist at intensjon med systematikken har vært å bygge studentevalueringer på definerte suksessfaktorer som knytter seg til høyskolens verdigrunnlag. Systematikken ligger også i et prestrukturert spørreskjema (Johannessen et al, 2007) med klare svaralternativer som administreres sentralt, og med muligheter for fritekst. Lærerne har i tillegg muligheter for å legge inn tilleggsspørsmål.

Høyskolens elektroniske studentevalueringer kan på mange måter forstås som hva Handal (2006a) kaller et instrument for *screening* av data. Med det menes at skjemaet angir en tendens, men at dataene må granskes mer analytisk, og at mer detaljert informasjon må framskaffes for at dataene skal ha relevans for kvalitetsutvikling av studiet. Disse dataene skal i systemet framskaffes gjennom dialogmøtet.

Dialogmøtene er lagt inn for å supplere opplysningene i skjemaet. Systematikken i dialogmøtene er at de skal gjennomføres av emne/kursansvarlige lærere og klassens studenttillitsvalgte i etterkant av hvert emne, og er tidligere vurdert som studentevalueringenes formative evalueringer (Handal, 2006a). Grunnlaget for dialogmøtene er de elektroniske studentevalueringene.

I mitt datamateriale er det vanskelig å se at lærerne fremmer noe forsvar for et felles elektronisk evalueringssystem. Deres mening er at spørsmålene ikke svarer på deres behov for data om eget pedagogiske og didaktiske arbeid, og hvordan studentenes læringsmiljø faktisk fungerer. Det at de heller ikke kan hente ut data fra systemet som relaterer seg direkte til deres emne/kurs, har gjort at de på mange måter har inntatt en likegyldig holdning til evalueringene.

Men det er innteressant å se hvordan alle lærerne sier at de i begynnelsen leste rapportene og gikk inn i dataene. Da systemet var etablert hadde de forventninger til at dette skulle gi nyttig informasjon. Dette mener jeg viser at lærerne ikke har en generell motstand mot evalueringer som sådan, men at det er systematikken i høyskolens evalueringer som ikke imøtekommer deres behov. I intervjuene framhever de at de alltid har evaluert, og at de syns evalueringer er viktig. Men de mener at de evalueringene de brukte tidligere ga dem bedre og mer nyttig innspill til korrigeringer, enn dagens sentrale system. Deres opplevelse av dagens system er at nytteverdien er liten for dem selv og studentene. De tillegger derfor systemet å være til for den byråkratiseringen de mener høyskolen er inne i, og at systemet oppleves som en styring av evalueringsprosessene mer enn av innholdet i studiet. Jeg vil komme tilbake til en analyse av hva de betegner som byråkratisering i neste kapittel.

Lederne gir derimot uttrykk for et større forsvar for sentrale studentevalueringer, selv om de også gir uttrykk for at evalueringene er lite egnet som utgangspunkt for fagdiskusjon. De mener at den standardiseringen og systematikken som ligger i skjemaene er nødvendig i en stor høyskole med enhetlig ledelse. For dem er det viktig å kunne sammenligne data mellom avdelinger og mellom andre høyskoler, og ha klare retningslinjer for ansvarsfordelingen i institusjonen. Når ledelsen framhever viktigheten av at det er utviklet tydelige rutiner for gjennomføring, tolker jeg at det er knyttet til systematikken i at når rutiner ikke følges opp vet man hvor i systemet det svikter. De framhever en tydelig ansvarsfordeling som viktig og sentral, og deres opplevelse er at de har gjort sin del av jobben ved å ivareta sitt ansvar med å lage lister og oversikter. Manglende oppfølging for gjennomføring av de elektroniske evalueringene tillegger de deretter i hovedsak andre i systemet.

Det kan her se ut til at lærere og ledelse i hovedsak har ulike forventninger til systematikken i studentevalueringer. Når Dahler-Larsen (2008) legger spesiell vekt på at en forutsetning for at evalueringer skal ha noen nytteverdi i organisasjonen er at formålet avklares først, er det nettopp knyttet til forståelse av at formålet med evalueringene er helt sentralt for hvordan de brukes. Valg av metode er nært knyttet til formålet med evalueringene. Det kan av de

framlagte data se ut som om lederne knytter bruken til mer statistiske data som gjennomstrømming og muligheten for å sammenligne med andre avdelinger, mens lærerne har forventninger om at evalueringene skal si noe spesifikt om deres pedagogiske og didaktiske arbeid knyttet til deres kurs/emne. Dahler-Larsen (2008) påpeker at valg av et spørreskjema med måling som hensikt kan redusere primære kvaliteter til mekaniske størrelser. Hvis jeg forutsetter at disse evalueringene med definerte suksessfaktorer har til intensjon å gi uttrykk for primære kvaliteter, kan det i denne sammenheng se ut som om systemet nettopp gjør kvalitet om til mekaniske størrelser. Men av svarene kan det også være grunnlag for å tro at ledelsen nettopp etterspør slike mekaniske størrelser, mens lærernes svar kan være uttrykk for ønsker om utfyllende kvalitative data som kan gi grunnlag for vurdering av deres eget kurs/emne.

Ved utviklingen av høyskolens evalueringssystem sier ledelsen at studiets læringsmål er brakt inn i skjemaene, og at utgangspunktet har vært studiets fagplan. Men når systemet er likt for hele høgskolen vil det være vanskelig å tenke seg at læringsmål for alle fagplaner for alle studier er så like at de kan gjenkjennes i systemet, og det kan ha skjedd hva Dahler-Larsen (2008) beskriver som en abstraksjon av kvalitetsbegrepet, hvor altså systemet kontrollerer prosessene mer enn innhold.

Den delen av systematikken som både lærere og ledere framhever er dialogmøtene. Ledelsen gir uttrykk for at dialogmøtene skal være til gjensidig justering, og gir mulighet for raske korrigeringer. Lærerne har imidlertid et noe mer nyansert bilde av systematikken i dialogmøtene. For dem er det også viktig å komme i dialog med studentene, men deres erfaring er at når systemet forutsetter møte mellom emneansvarlig/kursansvarlig og klassens tillitsvalgte, kan de ikke alltid stole på at tillitsvalgte representerer klassens mening. Erfaringer har vist dem at gjennom uformelle samtaler med andre studenter kommer flere nyanser fram, og at tillitsvalgte ikke alltid har hatt møte med klassen før dialogmøtet. Selv om dialogmøtene kan betegnes som systemets verktøy for formative evalueringer, er det bare *et* verktøy. Handal (2006a) beskriver hvor nyttig det er å ha ulike formative innfallsvinkler til evaluering, og sett i lys av Dahler-Larsen (2005), vil flere tilnærminger gi ulike muligheter for å diskutere hva som er kvalitet i utdanningen. Når dialogmøtet skal ivareta den eneste formelt etablerte muligheten for kommunikasjon mellom studenter og lærere, vil møtene være sårbare mot at de ikke gjennomføres slik de er intendert. Og lærernes erfaring har gjort at de ikke fullt ut stoler på at det er alle studentenes stemmer som formidles i dialogmøtene.

Det er også ulike erfaringer med rutiner for sammenhengen mellom elektroniske evalueringer og dialogmøtene. Noen lærere har møte med tillitsvalgte underveis i emnet/kurset, uten at de elektroniske evalueringene foreligger. Når systematikken i evalueringene ikke gir dem informasjon om hvert enkelt kurs innen et emne, oppleves det som eneste muligheten til å få innspill på hvert enkelt kurs. I dialogmøtene etter avsluttet emne legges heller ikke alltid de elektroniske evalueringene til grunn for samtalen. Lærere sier at de ikke alltid har tatt ut evalueringene, eller tillegger dem så liten vekt at de ikke bruker dem. Det er heller ikke alltid tillitsvalgte student har hentet ut skjemaene før dialogmøtet. Det kan derfor synes som om de elektroniske evalueringene og dialogmøtet vurderes som selvstendige rutiner i systemet, og at koblingen ikke oppleves som relevant for verken lærere eller studenter.

Systematikken i evalueringssystemet oppleves altså forskjellig for ledere og lærere. Ledere beskriver systematikken som relevant for å kunne sammenligne data med andre avdelinger og andre høyskoler, mens lærere opplever systematikken som lite hensiktsmessig for å vurdere eget pedagogisk og didaktisk arbeid. Valget av felles elektronisk evalueringssystem og dialogmøter er fra institusjonen forklart med behovet for å måle kvalitet, bygget på høyskolens verdigrunnlag gjennom konkretiserte suksessfaktorer (Kvalitetssikringssystemet, 2006). Kvalitet framstår i det elektroniske evalueringsskjemaet på mange måter som mekaniske størrelser (Dahler-Larsen, 2008) som angir en tendens for studenters mening om kvalitet i utdanningen og læringsmiljøet. De svarer på mange måter på bestillingen om måling av kvalitet, forstått som en kvalitetskontroll. Men problemet ved valg av felles elektronisk evalueringssystem og dialogmøter som eneste systematikk for å vurdere kvalitet i undervisning, ligger i forventningen om at de samme data også skal kunne brukes til å vurdere og revidere læreres pedagogiske og didaktiske arbeid. Evaluering av pedagogisk virksomhet vil trenge andre og mer formative evalueringsformer for å være relevante for kvalitetsutvikling (Handal, 2006a), og bruken av samme systematikk for to ulike formål kan derfor synes vanskelig. Dialogmøtene vurderes ikke av lærerne som tilstrekkelig formativ evaluering.

Kort oppsummert viser mine data at ledere og lærer gir uttrykk for ulik oppfatning om virkningen av den systematikken høyskolen har valgt for sine studentevalueringer. Lederne tilslutter seg langt på vei at et sentralt elektronisk evalueringssystem med etterfølgende dialogmøter imøtekommer høyskolens behov for å *kontrollere* kvalitet. Lærerne gir imidlertid uttrykk for at valget av et slikt evalueringsverktøy ikke imøtekommer deres behov for å kunne evaluere kvalitet knyttet til pedagogisk og didaktisk *utviklingsarbeid*. Det kan synes som om

ledere og lærere har ulike forventninger til formålet med studentevalueringene, og at det evalueringsverktøyet som er valgt best imøtekommer lederne behov. Mine informanter er ledere på avdelingsnivå, og når jeg i denne sammenheng skriver at det er lederne behov vurderer jeg at disse lederne ivaretar styringsnivået i institusjonens behov. Slik systemet er beskrevet er kontrollen knyttet til kontroll av kvalitet i utdanning og læringsmiljø, og kontroll av at systemet gjennomføres. Jeg vil drøfte denne forståelsen nærmere i kapittel 6 hvor jeg vurderer innspillene i forhold til Olsens (2005) visjoner.

Dialogmøtene er systemets formative evalueringsverktøy, og skal ivareta dialogen mellom lærere og studenter. Lederne vurderer det som evalueringsverktøyets viktigste del, og lærerne gir også tilslutning til at dialogmøtene er viktige. Men lærernes opplevelser er også at det ikke er tilstrekkelig fordi tillitsvalgte ikke alltid representerer studentenes mening.

5.3.3 Bedømmelse

Det neste elementet Vedung (1998) trekker fram som sentralt er bedømmelse. Bedømmelse kan i denne sammenheng knyttes opp mot verdier, og forståelsen av at evalueringsverktøy må bygge på organisasjonens egen visjon og strategi. Dahler-Larsen (2005) trekker fram dette som helt sentralt ved utvikling av evalueringskriteriene, og presiserer at valget av evalueringskriterier påvirker hvilke bilde evalueringene gir av det emnet som evalueres. Det er gjennom fastsetting av evalueringskriterier at organisasjonen må definere og uttrykke seg klart om hensikten med et programområde eller emne. Men som min studie viser bidrar nettopp ulike oppfatninger om hva som bør tillegges betydning til at det oppstår uklarhet i bruken av evalueringsverktøy.

Lederne i undersøkelsen gir uttrykk for å kjenne til høgskolens verdigrunnlag, men sier samtidig at dette nok ikke har vært veldig sentralt eller er debattert i den gruppa som jobbet fram systemet. De gir også uttrykk for at verdigrunnlaget og strategiplanene er i en kontinuerlig endrings- og utviklingsprosess. Samtidig ser vi at systemet på en systematisk måte har forsøkt å definere verdier og strategier til kritiske suksessfaktorer, som så gjenspeiler seg i utsagnene. Verken lederne eller lærerne nevnte imidlertid denne forståelsen av sammenheng mellom suksessfaktorer og evalueringskriterier under intervjuet. Lederne gir tvert imot uttrykk for at det er fagplanen som er brukt i utviklingen av systemet, og at evalueringenes funksjon er knyttet til det studieprogrammet studentene går på. Men samtidig sier de at systemet er lite styrende for den faglige virksomheten, og lite egnet som

utgangspunkt for fagdiskusjon. Et sentralt spørsmål blir da hva evalueringsskjemaet egentlig er ment å være en bedømmelse av. Fortsatt kan det se ut til at systemet har et større fokus på å vurdere evalueringsprosessene, enn hva som kommer ut av evalueringene.

Et evalueringssystem som bygger på hele høyskolens verdigrunnlag, kan ha ført til at konkrete læringsmål for det enkelte studieprogram på mange måter er blitt abstrakte (Dahler-Larsen, 2005). Samtidig har lederne i avdelingen en forståelse av at evalueringen er knyttet direkte til emnet i studentenes studieprogram, og en forventning om at data fra evalueringene er konkrete nok til å ha betydning for kvaliteten i studiet. Her er det en vanskelig grense mellom primære og sekundære kvaliteter, noe som igjen kan ha ført til en objektiv forståelse av kvalitet (ibid). Studentenes følelser, forestillinger og tanker uttrykt i et prestrukturert spørreskjema, gir her på mange måter en mekanisk forklaring. Høyskolens suksessfaktorer skal altså gi svar på studieplanens læringsmål, og et sentralt spørsmål i bedømming er om de faktisk gjør det.

Ved å gå nærmere inn på hva skjemaet faktisk spør om, viser det seg at utsagn om læringsmål er om læringsmålene har vært tydelige, og om studenten mener å ha oppnådd læringsmålet for emnet. Hvis studentene der svarer helt eller ganske enig vil ledelsen kunne bedømme det som god kvalitet. Men spørsmålet gir ingen innspill til om læringsmålene er riktige og relevante, og det kan være grunnen til at ledelsen sier at evalueringene ikke er noe godt utgangspunkt for faglige diskusjoner. Slik evalueringskriteriene framstår er det ikke nødvendigvis innholdet og kvaliteten i det enkelte studieprogram som evalueres, men studentenes opplevelse av det etablerte studieprogrammet/emnet. Og hvis man for eksempel ikke opplever emnets innhold som relevant, er det kun friteksten i skjemaet som kan gi innspill til *hva* som ikke oppleves som relevant, *hvorfor* det ikke oppleves som relevant og *hvordan* man eventuelt kan gjøre emnet relevant. Her ligger noe av Handals (2006a) beskrivelse av forskjellen mellom summative og formative evalueringer, hvor altså de summative ikke nødvendigvis svarer på slike bakenforliggende spørsmål. Når informantene samtidig sier at det er svært få av studentene som svarer, og enda færre som fyller ut friteksten, kan det synes som om evalueringskriteriene ikke ivaretar intensjonen om å bruke evalueringene for å utvikle kvalitet i hvert enkelt studium. Den delen av systemet som kan gi noen slike innspill er dialogmøtene, forutsatt da at studentrepresentanten faktisk representerer klassens mening.

Lærerne har i intervjuene ikke gitt uttrykk for noe bevisst forhold til høyskolens verdigrunnlag. De gir heller ikke uttrykk for at de har et bevisst forhold til hvordan

evalueringskriteriene i skjemaet har framkommet, og vurderer sin egen deltakelse i utviklingen av evalueringskriteriene som liten og indirekte. Når Vedung (1998), Åkerstrøm Andersen og Thygesen (2002), Stensaker (1998) og Dahler- Larsen (2006) alle presiserer at utvikling av evalueringskriteriene må velges med utgangspunkt i den enkelte organisasjons egen visjon og strategi, kan høyskolen på den ene siden ha dekning for det i sammenhengen mellom suksessfaktorer og evalueringsskjemaet. Men på den andre siden kan det virke som om disse verdiene ikke er internalisert hos lærerne, og de opplever derfor ikke å ha sin identitet knyttet til disse kriteriene.

Lærerne kommer stadig tilbake til hvilke evalueringer de hadde tidligere. Nå er tidligere systemer erstattet av dette sentrale, og den evalueringen som nå foregår mellom lærere og studenter utover systemet, er knyttet til uformelle samtaler med klassen eller enkeltstudenter.

Dahler-Larsen (2005) legger i sin forståelse stor vekt på at

når organisationen har en rimelig komplekst værdikatalog, så må et givet evalueringssystem forudsætte alternative, supplerende systemer, hvis det ikke skal være sterkt dysfunktionelt (ibid, s.98).

Her opplever jeg at hans syn harmonerer med Handals påpekning av behovet for både summative og formative evalueringsverktøy. Det kan i data fra lærere se ut som om mangelen på supplerende systemer gjør at de nettopp finner uformelle måter å innhente informasjon fra studentene på, og at de vurderer det sentrale systemet som dysfunksjonelt. Systemet gir ingen direkte informasjon om hvordan læringsopplegget fungerer, men kun en tendens på en skala om studenters mening om emnet. Mangelen på supplerende systemer har gjort at lærere tar i bruk uformelle samtaler med studentene, mens de ikke orker å ta et oppgjør med hva de vurderer som det eksisterende systemets mangler. De er tro mot systemet i den forstand at de gjør hva de opplever som pålagt, men tillegger ikke systemet mening for eget pedagogisk og didaktisk arbeid.

Handal og Sandvik (2008) beskriver noe av det samme i sin vurdering av evalueringsresultatene fra Universitetet i Oslos kvalitetssikringssystem.

De kommenterte spesielt observasjonen at de ansatte tydeligvis hadde vært tro mot en ”bokstavtro” etterlevelse av prinsipper, regler og råd som ble gitt i startfasen av arbeidet med reformen. Dette hadde skjedd i den grad at man nesten hadde forkastet

fornuftige løsninger, fordi de ikke – bokstavelig talt – var i overensstemmelse med enkelte av disse ”direktivene (ibid, s. 437).

Et annet viktig fokus i evalueringenes bedømming er synet på studentene. NOKUT (2006) har definert kvalitet som ”slik den framtrer for studentene”, og lagt vekt på at studentene skal ha anledning til å uttale seg om undervisning og læringsmiljø. Studentenes mening er tillagt stor betydning i kvalitetssikring av høyere utdanning, og studentrollen kan betegnes som en brukerrolle.

Når Dahlberg og Vedung (2001) skiller mellom fire betydninger av ordet bruker, er tre av betydningene ikke knyttet til begrepet kunde¹⁶. I deres primære forståelse er studenter ikke kunder, men brukere i forståelsen *strategi voice* (ibid, s.24). I det legger de at påvirkningen primært skjer gjennom at brukere sier fra og tar et medansvar. I kvalitetsreformen er det lagt vekt på at ”utdanningsinstitusjonene har et ansvar for at studentene lykkes og at studiets innhold er relevant og attraktivt for det arbeidslivet studentene skal inn i” (2000-2001, s.12). Riktignok sier meldingen også at studentene selv må ta ansvaret for sin egen studieprogresjon, men det ligger et viktig signal i at det er utdanningsinstitusjonene som har et ansvar for at de lykkes. Etter min vurdering kan en slik tilnærming fort gjøre at utdanningsinstitusjonene ser på studentene som kunder. Og når vi samtidig vet at studenter står fritt til å velge seg ut av studiet om de ikke er fornøyde, har de også muligheten for *strategi exit* som kobles til en kundetilnærming (Dahlberg og Vedung, 2001). Denne muligheten åpner for at utdanningen kan vurderes som en vare, og særlig når hovedansvaret for at studentene lykkes tillegges utdanningsinstitusjonene.

Lederne sier ikke at studentene er kunder, men de sier at de er medaktører som påvirker sine egne betingelser. Å påvirke egne betingelser kan gjøres gjennom evaluering (*strategi voice*), men det sentrale spørsmålet er vel egentlig om studentenes evalueringer skal ha en direkte innvirkning på betingelsene. Hvis studenter har forventninger om at deres innspill skal få direkte konsekvenser for opplegget, vil det sikkert være riktig at grunnen til lav svarprosent er at evalueringen ikke får noen direkte betydning for dem selv. Men hvis studentenes

¹⁶ Dahlberg & Vedung (2001, s.23) kobler kritikken av å bruke begreper som kunde og konsument i offentlig sammenheng til at rollen som kunde ikke er koblet til medaktivitet og medansvar, noe som bør være tilfelle for mottakere av offentlige tjenester.

forventninger er at de har både rettigheter og plikter, og at utdanningsinstitusjonene som del av offentlig forvaltning har ansvaret for både studentenes utdanning og danning (Hellesnes 1997), bør man kanskje kunne forvente at studenter evaluerer uavhengig av egen nytte.

Ut fra lærernes synspunkt kan man tolke at studenter heller mot oppfatningen av seg selv som brukere med større fokus på rettigheter enn plikter, og tenderer mot ”strategi exit”. Lærerne oppfatter at mange studenter evaluerer undervisningens underholdningsverdi mer enn det faglige innholdet, og at noen studenter kobler evaluering av kurs med resultater på vurderingsoppgaver. Deres opplevelse er at de mener det er kursets innhold og gjennomføring som er årsak til dårlige resultater på vurderingsoppgavene, selv om de i første omgang har evaluert kurset med en positiv tendens. Når lærerne sier at evalueringene ikke skal være en evaluering av underholdningsverdi, tolker jeg mine data til at de nettopp har opplevelsen av at studenter gjør det.

Når jeg legger til grunn at diskusjon om evalueringskriterier er en diskusjon om hva som er kvalitet i organisasjonen (Dahler-Larsen, 2005), kan det i mine data synes som om avdelingen ikke har noe bevisst forhold til denne prosessen. Lederes opplevelse er at systemet evaluerer kvalitet ut fra forståelsen av om systemet gjennomføres etter planen, mens lærere ikke gjenkjenner hva de vurderer som kvalitet direkte relatert til hvert enkelt emne. Avdelingen har ingen klar definisjon av hva som er kvalitet for dem, men mener å diskutere det uten å benevne det som kvalitet. Opplevelsen er at evalueringskriteriene i dagens system er gitt, og derfor ikke et uttrykk for en omforent forståelse av kvalitet i avdelingen. Koblingen mellom kvalitet på institusjonsnivå og kvalitet på avdelingsnivå er ikke eksplisitt uttrykt av noen informanter.

5.3.4 Offentlig forvaltning

Det neste elementet Vedung (1998) trekker fram er evaluering som del av offentlig forvaltning. Høyere utdanning er del av offentlig forvaltning, og kvalitetsreformen (2000-2001) og NOKUTs forskrifter (2006) er direkte uttrykk for hvilke politikk som i dag styrer høyere utdanning. Høyskolen har valgt å imøtekomme kravet om studentevalueringer med et sentralt elektronisk evalueringssystem i tillegg til dialogmøter med klassens tillitsvalgte. De har også valgt å gjøre dette systemet likt for alle studentevalueringer innen alle studieprogram i institusjonen. Kravet om evaluering av studiekvalitet ”slik den framtrer for studentene”,

”slik den tilfredsstiller anerkjente faglige mål” og ”slik den gir utdanningen samfunnsmessig relevans i vid forstand” (NOKUT, 2006) kan derfor synes ivaretatt ved dagens system.

Men det som evalueringene spør etter er også det eneste som blir synlig. Alt det systemet ikke spør etter blir usynlig, og man ser kanskje ikke engang at man ikke ser det (Andersen & Thygesen 2002). I mine data mener jeg å kunne tolke at ledere mener at systemet ivaretar politiske krav til evaluering, og i mindre grad problematiserer hva systemet ikke fanger opp. Lærere etterspør derimot alt de ikke får svar på, og har på mange måter plassert systemet som noe som ikke vedgår dem direkte. Deres opplevelse er at systemet er til for å ivareta eksterne krav, men at det ikke ivaretar deres behov for evaluering av egne undervisningsopplegg. Studentene svarer i liten grad på evalueringene, og ansattes vurdering er at evalueringene ikke gir mening for dem. En mulig grunn kan være at det ikke får direkte konsekvenser for deres eget studium.

Høgskolen har to sentrale mål for sitt evalueringssystem. Det er å ”sikre en stadig kvalitetsforbedring av høgskolens utdanningstilbud” og ”sikre at krav og forventninger fra overordnet myndighet ivaretas” (Kvalitetssikringssystemet, 2006). Slik systemet er etablert er krav og forventninger fra overordnet myndighet systematisert i suksessfaktorer som igjen er omgjort til utsagn i skjemaet, og kvalitet er definert som høy eller lav score på disse utsagnene. Studentene er målgruppe for evalueringene, og på den måten ivaretar høgskolen kravet om ”kvalitet slik det framstår for studentene”.

Men når data viser at høgskolens verdigrunnlag er lite bevisst hos lærere, kvalitet ikke eksplisitt er diskutert i kollegiet, studenter i liten grad svarer på evalueringene og innholdet i skjemaet kun spør om utvalgte områder og ikke oppleves som nyttig for de som gjennomfører undervisning, kan det være relevant å spørre om høgskolen, gjennom dette systemet, faktisk ivaretar politiske agendaer som del av offentlig forvaltning.

5.3.5 Handling

Det siste Vedung (1998) legger vekt på i sin definisjon er handlingsaspektet. Her ligger hele hensikten med evalueringene, nemlig at ”evalueringene skal skaffe vitenskapsbasert grunnlag gjennom relevante metoder med det klare mål å kunne trekke informerte slutninger som kan anvendes i feltet” (ibid, s.32). Spørsmålet er altså om disse evalueringene gir et godt grunnlag for å kunne anvendes i feltet. Og det bringer meg tilbake til avklaringen om formålet med evalueringene, og hva de egentlig er ment å brukes til. Når feltet defineres som institusjonen,

kan data tyde på at evalueringene gir en antydning om kvalitet ut fra intensjonen om å svare på offentlig politikk. Institusjonen har gjort det NOKUT pålegger dem, og kan gi et svar på studentenes vurdering av egen tilfredshet, om deres opplevelse av læringsmål og om læringsmiljøet er tilfredsstillende. De kan rapportere resultatene videre i systemet, og følge etablerte retningslinjer for oppfølging.

En svakhet er imidlertid den lave svarprosenten, og vurderingen om dataene har pålitelighet når deltakelsen er så lav. En annen svakhet er gjennomføringsgraden av evalueringer og dialogmøter, som høsten 2008 lå på 40%. Her presiserer ledelsen viktigheten av at rutiner følges og mener at de har systemer som skal fange opp rutinesvikt, mens lærernes opplevelser er at det ikke har noen konsekvenser fra ledelsen om evalueringene følges opp. Lærernes opplevelser er at uansett om skjemaene for gjennomførte dialogmøter leveres etter planen eller ikke, gis det ingen tilbakemeldinger. Lærerne ville gjerne at evalueringene ble brukt i forhold til deres egen utvikling, og at ledelsen trakk evalueringer inn i medarbeidersamtaler. På den måten ville evalueringene ha en betydning utover den styringsfunksjonen de opplever den er etablert for å ivareta..

Når feltet derimot defineres som hvert enkelt emne innen et studieprogram er ikke svaret på handlingsaspektet entydig. Lærernes opplevelser er at disse evalueringene ikke svarer på noen bestilling om kvaliteten på hvert enkelt emne. En av årsakene er at et emne består av flere kurs med ulike lærere, og at de derfor ikke kan hente ut relevante data om sitt kurs. En annen årsak er at innholdet i evalueringsskjemaet kun gir antydning om kvalitet på deres undervisning, men ingen konkrete innspill på hva som fungerer og ikke fungerer. Deres opplevelse er at svarene ikke kan brukes som grunnlag for konkrete handlinger fordi spørsmålene er for generelle og ikke relaterer seg til konkrete læringsmål i hvert enkelt emne. En konsekvens av denne opplevelsen er at lærerne på mange måter har sluttet å tillegge de elektroniske evalueringene noen betydning for egne handlinger, men gir uttrykk for at systemet er til for institusjonen.

Når lærerne svarer på spørsmål om hvordan de vurderer konsekvenser av studentevalueringer, relaterer de det ikke til ledelsen, men til forholdet mellom studenter og seg selv. De er opptatt av at konsekvensene av dårlige evalueringer knytter seg til deres forhold til studentene, og at det er i møtet med dem de skal representere kvalitet. De er derfor opptatt av tilbakemeldinger på egen undervisning, og innhenter det nå utenfor det etablerte systemet. Uformelle samtaler med studenter og åpne spørsmål i klassen er gjennomgående metoder for å få informasjon.

Lærernes opplevelser er derfor at de elektroniske evalueringsskjemaene alene ikke gir dem grunnlag for handling.

Dialogmøtene vurderes av lederne som den viktigste delen av evalueringssystemet fordi den bygger på dialog, og gir muligheter for raske korrigeringer. Lærerne tillegger imidlertid ikke dialogmøtene samme betydning som grunnlag for å handle. Deres erfaring er at dialogmøtene ikke gir et komplett bilde av hva klassen mener fordi tillitsvalgte ikke alltid har diskutert med klassen før dialogmøtene gjennomføres.

5.3.6 Oppsummering

Kort oppsummert kan en vurdering av studentevalueringssystemet ut fra Vedungs (1998) fire betydningsfulle elementer, tyde på at ledere og lærere har ulike vurderinger av studentevaluering som meningsskapende verktøy. Men i min forståelse er meningene sterkt knyttet til ulike forventninger om formålet med evaluering. Der hvor ledere gir uttrykk for at systemet imøtekommer høyskolens forventninger om å måle kvalitet, gir lærerne uttrykk for at de ikke finner grunnlag for å vurdere kvaliteten i sitt pedagogiske og didaktiske arbeid i det samme systemet. Det bringer meg over i en vurdering av at ulike funksjoner har ulikt ansvar i organisasjonen, og som tidligere lærer og nåværende leder kjenner jeg meg godt igjen i disse opplevelsene. Som lærer hadde jeg studentenes anliggende som et sterkt fokus, mens jeg som leder står i en mellomposisjon hvor jeg i sterkere grad også skal ivareta høyskolens anliggende.

Å være mellomleder i en organisasjon er på mange måter en utsatt posisjon.

Avdelingsledelsen i denne høyskolen skal ivareta styringsnivåets pålegg om å gjennomføre det etablerte systemet, samtidig som de skal ivareta lærere og studenters behov for utvikling av utdanning og læringsmiljø. Når det etablerte systemet på mange måter oppleves å ikke imøtekomme lærere og studenters behov, kommer ledere i en utsatt posisjon mellom styringsnivåets makt til å pålegge og lærernes ansvarlighet for å utføre (Langfeldt og Elstad, 2007). Jeg vil derfor i neste kapittel se nærmere på hvordan ulike visjoner om høyskolen (Olsen, 2005) kan være en analytisk ramme for bedre å forstå de ulike posisjonenes praksis, og se nærmere på sammenhengen mellom styring, ledelse og identitet.

6. Studentevalueringer som uttrykk for kvalitet i organisasjonen

I dette kapittelet vil jeg altså se nærmere på Olsens (2005) fire visjoner om høyskolen som organisasjon i forhold til studentevalueringer som meningsskapende verktøy for kvalitetsutvikling. De ulike visjonene vil ha ulik tilnærming til evaluering, og ulik forståelse av hvordan studentevalueringer brukes som verktøy for utvikling av kvalitet. Et sentralt poeng i Dahler-Larsens (2005) tilnærming, er koblingen til organisasjon. Når evaluering betegnes som del av organisasjonens styringsverktøy er det helt avgjørende å vite hva man styrer etter. Ulike forståelser av organisasjonen vil vektlegge evaluering på ulike måter, og det er organisasjonens verdier, normer, identiteter og ritualer som utgjør livsnerven i organisasjonen (ibid).

I mine data gir ledere uttrykk for at systemet er nødvendig for bl.a. å kunne sammenligne data innad i organisasjonen, og knytter svakhetene i systemet opp til strukturelle svakheter. For dem er svikten i rutiner uttrykk for svikt i systemet, og jeg opplever dem som mindre spørrende til om denne type evaluering er et godt virkemiddel for å utvikle kvalitet i utdanningen. Lærerne gir derimot uttrykk for at de ser på systemet som del av hva de opplever som en byråkratisering, og de tillegger evalueringene liten verdi for utvikling av pedagogisk og didaktisk arbeid. Da systemet var nyetablert leste lærerne rapportene nøye, men etter hvert som tiden har gått har de sluttet. Jeg kobler det til at når innholdet ikke gir mening for dem, blir formålet også utydelig. Det kan synes som om lærerne kun tillegger evalueringene en fasademessig karakter som et symbols ritual i organisasjonen (Dahler-Larsen, 2005), og ikke vurderer det som et hensiktsmessig verktøy for utvikling av kvalitet i utdanningen.

I Olsens (2005) fire visjoner har han stilisert sentrale kjennetegn ved ulike forståelser av en organisasjon. Jeg har tidligere forsøkt å analysere de dokumenterte intensjonene ved høgskolens evalueringssystem i forhold til disse visjonene, og konkludert med at systemet primært er etablert på bakgrunn av en ekstern styring gjennom sentrale nasjonale politiske agendaer, med fokus på utdanningenes kvalitet og relevans for det samfunnet de skal fungere i. Jeg vil nå bruke den samme modellen som et utgangspunkt for å analysere forskjellen mellom ledere og læreres tilnærming til høgskolens evalueringssystem. I denne analysen tar jeg utgangspunkt i de fire visjonenes forhold til evaluering i organisasjonen.

6.1 Institusjonelt selvstyre

Innen høyere utdanning har kvalitetsreformen lagt vekt på institusjonenes muligheter for indre selvstyre, samtidig som staten har etablert klare prosedyrer for evaluering, kontroll og rapportering gjennom NOKUTs forskrifter (2006). Det er altså gitt muligheter for institusjonell autonomi, samtidig som staten har klare retningslinjer for hvor langt denne autonomien strekker seg.

Stensaker (2008) hevder at et paradoks mange lærere opplever er at denne utviklingen mot større institusjonelt selvstyre også har økt konfliktnivået internt ved lærestedene. Han framhever spesielt tre årsaker til dette.

For det første har økt selvstyre også ført til økte forpliktelser gjennom større grad av evaluering, kontroll og rapportering. Dette har igjen ført til at kravet om datainnsamling og rapportering har økt i organisasjonen, bl.a. fordi styringsnivået trenger dette som styringsinformasjon. Stensaker (2008) hevder at ansatte ofte vurderer denne aktiviteten som lite produktiv, og det reises spørsmålsteget ved om denne rapporteringen er nødvendig, om den brukes, om tidsbruken er en god investering og om dette egentlig bidrar til bedre kvalitet i utdanning og forskning.

For det andre har økt desentralisering og autonomi også ført til ny identitet for universiteter og høyskoler.

Mens høyere utdanning gjerne har hatt en identitet som er knyttet til samfunnets velferds- og kunnskapsutvikling i et bredt perspektiv, følger det av reformlogikken at nye idealer fremmes (ibid, s.419).

Universiteter og høyskoler betegnes nå ofte som "kunnskapsbedrifter", og reformen (2000-2001) argumenterer på mange måter for at de også bør organiseres og ledes ut fra en slik forståelse. Her kommer markedsspråk som *strategi*, *studenttilfredshet* og *markedsføring* inn, og konflikter oppstår fordi ansatte stiller spørsmål ved om ikke markedsspråket tar oppmerksomheten bort fra kunnskapsutvikling som en åpen og uforutsigbar prosess.

For det tredje hevder Stensaker (2008) å kunne identifisere en konfliktlinje mellom administrativt og faglig ansatte. De administrative forpliktelsene er blitt mer omfattende, og

kravet til formalkompetanse hos administrativt ansatte har økt. Administrativt ansatte er nå sterkere involvert i oppgaver som tidligere ble sett på som faglige ansattes ansvar.

Disse tre konfliktlinjene mener jeg å kunne gjenkjenne i mitt datamateriale, og jeg kjenner dem igjen fra egen erfaring. I datamaterialet sier lærere at evalueringene i den form de har i dag ikke er nyttige for deres pedagogiske og didaktiske arbeid, mens ledere også på avdelingsnivå mener at det er helt nødvendig for deres styring. Etter min vurdering bekrefter data fra lærerne Stensakers (2008) antagelse om at lærere vurderer studentevalueringene som lite produktive, og de stiller faktisk spørsmålstegn ved om de egentlig brukes. Dette begrunner de med erfaringen om at ledelsen ikke gir respons på evalueringene. Erfaringen tolker de til at evalueringene er til hva de betegner som byråkratiet, mens lederne mener at de er helt nødvendige for at høyskolen skal kunne vise til god kvalitet i sammenligning med andre høyskoler. Evalueringene blir brukt til å rapportere oppover i systemet, og ledelsen gir også uttrykk for at de føler seg mer sett med et sentralt evalueringssystem. Men den samme avdelingsledelsen gir ikke samme respons til ansatte i egen avdeling, og resultatet er at lærerne føler seg mindre verdsatt nå enn tidligere.

Lærere fraskriver seg ansvaret for at evalueringer gjennomføres, og lederne sier at administrasjonen ikke gjør den jobben de er satt til å gjøre når administrasjonen ikke følger opp gjeldende rutiner.

For å kunne fokusere på evalueringer som meningsskapende verktøy innen høyere utdanning, vil jeg derfor se nærmere på Olsens (2005) visjoner om høyskolen som ”akademisk selvstyre og som ”representativt demokrati” på den ene siden, og høyskolen som ”instrument for nasjonale politiske agendaer” og som ”serviceforetak i konkurrerende markeder” på den andre siden. Jeg har foretatt denne todelingen fordi jeg grovt sett vurderer dem som knyttet til en intern og en ekstern styring, men jeg vil allikevel i analysen forsøke å få fram hva som skiller de to visjonene i hver kategori.

6.1.1 Akademisk selvstyre og evaluering

Høyskolen som ”akademisk selvstyre” og som ”representativt demokrati” verdsettes på grunnlag av sin egenverdi (Olsen, 2005), og autonomi er koblet til frihet for den akademiske virksomheten. Egenverdien er koblet til forståelsen av identitet knyttet til samfunnets velferds- og kunnskapsutvikling, og det vil være de ansattes kompetanse som danner grunnlaget for at innholdet i utdanningene har høy faglig kvalitet. I disse visjonene vil ansatte

forventes å både ha og ta det nødvendige ansvar for at studentene får det de er forespeilet, og legge til rette for god undervisning i et godt læringsmiljø. Egenverdien er knyttet til forståelsen av at høy faglig kvalitet gir legitimitet i samfunnet.

I mitt datamateriale har lærere vært veldig opptatt av hva de gjorde før de sentrale studentevalueringene ble etablert. Alle hadde et bevisst forhold til å evaluere, og alle hadde tidligere også evaluert sin undervisning og studentenes læringsmiljø. Evalueringsmetodene varierte ut fra hvilke formål evalueringene hadde, og lærernes opplevelse er at dette skjedde innenfor et kollegialt samarbeid. Metodene var knyttet til både summativ og formativ evaluering (Handal, 2006a). En direkte konsekvens av disse evalueringene var endring av fagplan for bachelorprogrammet.

Lærernes opplevelse av denne prosessen kan kobles til visjonene om høyskolen som ”akademisk selvstyre” og som ”representativt demokrati”, hvor nettopp faglig autonomi og forhandlinger er noen av kjennetegnene. Det vil ikke være riktig å koble forståelsen kun til en av visjonene, men det sentrale er at behovet for å evaluere var styrt av lærernes ansvarlighet for faglig utvikling. Med egen høy faglig kompetanse i en organisasjonsforståelse med stor grad av autonomi, og som gir faglig kompetanse legitimitet, opplevde ansatte å ivareta sitt ansvar ved å evaluere sitt eget faglige pedagogiske og didaktiske arbeid. Opplevelsen av profesjonell ansvarlighet (Sinclair, 1994) var framtrædende, uten at de hadde krav om å dokumentere faglige virksomhet utover hva som lå nedfelt i krav til vurderingsordninger og læringsopplegg i fagplan for bachelorprogrammet.

I tidligere systemer var ikke evalueringer institusjonalisert, men i stor grad individualisert. En svakhet ved individualiseringen var at organisasjonen ikke hadde noe system for å se evalueringene i forhold til hverandre, og helhetsvurderinger av studieprogrammene ble kun ivaretatt ved større fagplanrevisjoner. Men lærernes opplevelse er allikevel at de evalueringssystemene de brukte ga dem anledning til å kommunisere om mulige endringer for undervisnings- og læringsopplegg. Ut fra deres opplevelser vil det kunne hevdes at tidligere rutiner hadde et større fokus på læringssystemer enn på styringssystemer (Stensaker, 2008).

I visjonen om ”akademisk selvstyre” er det ideelt sett liten konflikt mellom normer og mål, og vitenskapelig ansatte samles om en omforent forståelse av hensikten med evalueringer. I visjonen om ”representativt demokrati” vil det være ulike normer og mål, og det er gjennom forhandlinger ansatte kommer fram til normer og mål som de knytter sin identitet til. Og disse

vil da være utgangspunktet for fastsetting av evalueringskriterier. Dialogen vil i begge visjonene være sentral i utviklingen av kriterier for studentevalueringer, og ansattes identitet er knyttet til de normer og mål som ligger til grunn for høyskolens verdigrunnlag, eller de normer og mål som forhandles fram.

Begge visjonene kan knyttes til profesjonell legitimitet basert på kollegialt forvaltet vitenskapelig kunnskap og utprøvd erfaring (Svensson & Karlsson, 2008). I mine data har lærere gitt uttrykk for at evalueringskriteriene ikke har framkommet på bakgrunn av faglige diskusjoner. De har ingen klar erindring om egen innvirkning på utviklingen av evalueringssystemet, og de gir ikke uttrykk for å ha vært del av forhandlinger om normer og mål for høyskolens studentevalueringssystem.

6.1.2 Nasjonale politiske agendaer og evaluering

Høyskolen som ”instrument for nasjonale politiske agendaer” og som ”serviceforetak i konkurrerende markeder” verdsettes i sterkere grad på grunnlag av sin nytteverdi enn sin egenverdi (Olsen, 2005). I høyskolen som instrument for ”nasjonale politiske agendaer” er forståelsen av identitet også knyttet til samfunnets velferds- og kunnskapsutvikling, men det er sterkere fokus på kontroll gjennom politiske agendaer og sentrale lover og regler. Innenfor gjeldende lov- og regelverk er det gitt stor autonomi til organisasjonen, og identiteten er knyttet til hvordan institusjonens forvalter dette regelverket. I visjonen om høyskolen som ”serviceforetak i konkurrerende markeder” er identiteten knyttet til offentlighet og marked, og det er resultatene av høyskolens virksomhet som er styrende.

Studentevalueringer vil i visjonene framkomme på bakgrunn av gjeldende lov- og regelverk, og med et overordnet mål om å kunne vise til resultater av evalueringene. NOKUTs kriterier vil i visjonene om ”nasjonale politiske agendaer” være retningsgivende for hvordan studentevalueringer utformes, mens visjonen om ”serviceforetak i konkurrerende markeder” vil være mer styrt av at resultatene av studentevalueringene.

I mitt datamateriale er lærernes vurdering av dagens institusjonaliserte system at det har større fokus på styring enn læring. Lærernes erfaring er at systemet ikke gir dem de nødvendige innspill til pedagogisk og didaktisk arbeid, og resultatet er at de tillegger systemet liten betydning. Deres opplevelse er at faglig autonomi er redusert, og de tillegger systemet å være ”til for byråkratiet”. Jeg tolker da lærernes utsagn til at byråkratiet er noe som ikke er til for deres utviklingsarbeid, men noe som er til for en ekstern styring de ikke opplever seg som en

del av. Men ekstern styring i denne sammenheng vurderer jeg som høyskolens eget styringsnivå, er da vil det være relativt oppsiktsvekkende at de ikke opplever seg som en del av det. Når lærerne heller ikke har noen opplevelse av å ha vært med på utviklingen av systemet, kan det være grunnlag for å hevde at deres opplevelse av identitet i organisasjonen ikke gjenspeiler seg i verdigrunnlaget for systemet. Identitet skapes i en relasjon med omgivelsene (Dahler-Larsen, 2005), og forståelsen av kvalitet vil bygge på en omforent forståelse av institusjonens verdigrunnlag. Selv om avdelingsledelsen hevder at systemet er utviklet gjennom en lang prosess hvor alle har deltatt, kan data tyde på at lærerne ikke har noen bevissthet om denne prosessen.

Stensaker (2008) skriver at

Studier viser at lar man omgivelsene alene få dominere hvilke idealer som skal være retningsgivende for egen identitet, kan dette bidra til økt følelse av maktesløshet og manglende følelse av innflytelse over egen hverdag og utvikling (ibid, s.426).

Jeg mener å kunne tolke lærernes tilnærming til dagens evalueringer som en opplevelse av maktesløshet og manglende følelse av innflytelse over egen utvikling. Lærerne har på mange måter sin identitet knyttet til en forståelse av lærerrollen slik den var i visjonene om høyskolen som ”akademisk selvstyre” og som ”representativt demokrati”. De viser stor ansvarlighet i jobben, og er opptatt av forholdet til studentene og deres læringsutbytte. De gir uttrykk for tillit til egen og hverandres kompetanse, og knytter legitimiteten til kollegialt forvaltet vitenskapelig kunnskap (Svensson og Karlsson, 2008).

Når Dahler-Larsen (2005) legger så stor vekt på betydningen av ansattes medvirkning i utvikling av et evalueringssystem, er det nettopp knyttet til identitet i organisasjonene og hvilke eiendomsforhold de har til systemet. Når evalueringskriterier velges ut fra hele høyskolens verdigrunnlag påvirker man sjansene for at disse kriteriene blir mål i seg selv, og påvirker også sjansen for at det nettopp er disse kriteriene som tolkes som organisasjonens suksess. Identitet skapes gjennom dialog om sammenhengen mellom evalueringskriterier og organisasjonens verdigrunnlag. I mitt materiale kan det se ut som om lærerne ikke opplever seg som del av denne dialogen, og derfor heller ikke innflettet i den organisasjonen de samtidig konstruerer (Dahler-Larsen, 2005). Evalueringskriteriene oppleves å være gitt av institusjonsledelsen, for så å forvaltes nedover i organisasjonen.

Jeg mener imidlertid mine data kan analyseres som om lederne har tilpasset seg visjonene om høyskolen som ”instrument for nasjonale politiske agendaer” og som ”serviceforetak i konkurrerende markeder” på en annen måte. De gir uttrykk for at fokus på regler og resultater er mer framtredd enn fokus på innhold og faglige forhandlinger om formål. Det betyr ikke at de ikke gir uttrykk for å være opptatt av faglige forhandlinger om innhold og formål, men at de legger vekt på å kunne dokumentere gjennom evalueringssystemet at resultater og mål for virksomheten er oppnådd. Lederne gir uttrykk for en politisk og en offentlig ansvarliggjøring (Sinclair, 1995). For dem er det viktig at resultatene viser at de ivaretar det samfunnsmandatet som er gitt, og de mener at systemet er helt nødvendig for å kunne styre virksomheten på alle nivåer i organisasjonen. Av de framlagte data kan det virke som om lederne ikke har samme opplevelsen av manglende identitet i organisasjonen som lærerne. De tilslutter seg i langt større grad institusjonens definisjon av kvalitet gjennom de etablerte evalueringskriteriene. Lærere gir uttrykk for at de ikke lager tilleggsspørsmål fordi det bl.a. er vanskelig i forhold til kollegaer, mens lederne sier at de tror grunnen er at de etablerte spørsmålene fanger opp det som er sentralt. Dette vurderer jeg som et sentralt eksempel på at det kan være nærliggende å tolke at lærere og ledere står relativt langt fra hverandre i forståelsen av det etablerte systemets funksjon og betydning som meningsskapende verktøy.

Etter min vurdering kan data tyde på at ledere tilslutter seg politikk, offentlighet og marked som kontroll og styring av studentevalueringer på en helt annen måte enn lærerne. Der hvor lærerne er opptatt av faglig orientering og demokrati som grunnlag for å etablere gode studentevalueringssystemer, argumenterer lederne for at de etablerte systemene er helt nødvendige i dagens utdanningsmarked. Lederne vil helt sikkert hevde at de også er opptatt av faglig orientering og demokrati, og de argumenterer faktisk med at dagens system bygger på nettopp de prosessene. Men ut fra mine data kan det her se ut til at de to kategoriene informanter legger helt forskjellig betydning i begrepene. Meningskonstruksjonen av kvalitet og studentevalueringer er derfor ulik. Og så lenge det ikke har vært en kommunikativ prosess om en felles omforent forståelse, opprettholdes de ulike forståelsene.

6.2 Styring og ledelse

Jeg har tidligere sagt noe om den vanskelige mellomlederposisjonen, og min tolkning av lærere og ledes ulike oppfatninger av studentevalueringer som meningsskapende verktøy vurderer jeg kan knyttes til ulike funksjoner. Siden jeg selv har kjennskap til begge

posisjonene, kjenner jeg meg godt igjen i begge forståelsene. I denne delen av oppgaven vil jeg se nærmere på styring og ledelse, og hvilken betydning ledelse har for ansattes forståelse av kvalitet og etablering av identitet i organisasjonen.

Mens man tidligere i akademia la stor vekt på at ansatte ivaretok høy faglig kvalitet gjennom faglige diskusjoner om relevant innhold i utdanningene, stiller dagens ordning krav om at ansatte kan dokumentere dette ansvaret gjennom resultater og oppnådde mål. Vi ser her en forskyvning fra ansvarlighet (responsibility) til ansvarliggjøring (accountability) i organisasjonen (Afsar et al, 2006). I høyskolen har kvalitetssikringssystemet definert ansvarliggjøringen på alle nivåer i organisasjonen, og det er klare rutiner for å imøtekomme kravet om rapportering som grunnlag for å kunne vise til oppnådde resultater.

Studentevalueringer kan her vurderes som verktøy for hva Langfeldt (2008) betegner som en ansvarsstyring. I det legger han at staten gjennom pålegg om etablering av system for studentevalueringer legger grunnlaget for rapportering om hvordan gjeldende politikk realiseres. Men mine data viser også hvordan denne styringen oppleves forskjellig for lærere og ledere. Ledere opplever seg ikke kontrollert av studentevalueringer, men sier at de tvert imot føler seg sett gjennom å kunne rapportere resultater videre til ledelsen. Min tolkning er at de opplever kravet om ansvarliggjøring gjennom rapporteringer og oppnådde mål som både nyttig og behagelig, og tilslutter seg ledelsens behov for denne kontrollen.

Lærerne gir ikke uttrykk for å føle seg kontrollert av ledelsen gjennom evalueringssystemet, men en av lærerne sier at dersom studentevalueringene var negative, ville vedkommende følt seg styrt av dem. Slik jeg forstår utsagnet henvises det til at vedkommende ville følt seg styrt av studentene. Dette tolker jeg som uttrykk for at læreren har sin ansvarlighet som fagperson knyttet til studentenes mening om undervisningen, og ikke til en ansvarliggjøring ved å vise at man gjør hva man er pålagt gjennom å rapportere resultatene. Igjen mener jeg å kunne tolke at lærerne viser et sterkere fokus på egen intern kontroll og faglig stolthet, enn på institusjonens eksterne styring og kontroll av virksomheten. Her kan imidlertid distinksjonen mellom intern og ekstern igjen forstås som om institusjonen er ekstern i forhold til avdelingen. I prinsippet er avdelingen en del av institusjonen, og derfor en del av den samme interne styringen. Men i data fra lærerne kan det virke som om de definerer institusjonen som noe annet enn dem selv, og at de lager et skille mellom seg og studentene på den ene siden og avdelingsledelsen og institusjonen på den andre. I Olsens (2005) visjoner forstår jeg intern som den styring og kontroll som foregår i institusjonen, og ekstern som de reguleringer som styrer virksomheten utenfra. Den forståelsen kan i seg selv være gjenstand for diskusjon siden både

Kunnskapsdepartementet og NOKUT er del av høyere utdanning, og noen vil sikkert vurdere alt som intern styring. Men den diskusjonen lar jeg ligge i denne oppgaven.

6.2.1 Valgt versus ansatt ledelse

I visjonene om høyskolen som ”akademisk selvstyre” ledes høyskolen av internt valgte ledere med høy faglig og vitenskapelig kompetanse (Olsen, 2005). I visjonen om høyskolen som ”representativt demokrati” velges også lederne internt, men det er ikke kun vitenskapelig ansatte som har mulighet for representasjon i styrende organer. Makten er her demokratisk fordelt mellom alle typer akademisk ansatte, administrativt og teknisk ansatte og studenter (ibid). Jeg vet ikke hvordan dette har fungert tidligere ved den høyskolen jeg har hentet data fra, men jeg kjenner det godt igjen fra min egen høyskole. Jeg ble selv valgt leder i 2000, og fra 2003 er jeg tilsatt i lederstilling på åremål. Stillingene lyses ut eksternt, og åremålsperiodene er på 4 år.

I visjonene om høyskolen som ”instrument for nasjonale politiske agendaer” og som ”serviceforetak i konkurrerende markeder” ansettes ledere. Selv om min vurdering er at høyskolene etter kvalitetsreformen kan knyttes til ”instrument for nasjonale politiske agendaer” og ”serviceforetak i konkurrerende markeder”, stiller lov om universiteter og høyskoler (2005) institusjonene fritt i forhold til valg eller ansettelse av ledere. Men evalueringen viser at et dominerende mønster er valgt rektor som leder for institusjonene, og ansatte ledere på lavere nivå. Ved denne høyskolen hadde man tidligere valgt rektor, men har fra 2008 gått over til ansettelse, og har nå enhetlig ledelse med ansatte på alle nivåer i organisasjonen.

Og utviklingen fra valgt til ansatt ledelse kan tyde på en forskyvning i visjonen om høyskolen fra ”akademisk selvstyre” og ”representativt demokrati” til ”instrument for nasjonale politiske agendaer” og som ”serviceforetak i konkurrerende markeder”. Visjonene er selvsagt ikke gjensidig utelukkende, og gir bare en stilistisk framstilling som et mulig rammeverk for bedre å forstå endringen av styringsstruktur.

Med enhetlig ledelse på alle nivåer i organisasjonen har hvert ledernivå det faglige og administrative ansvaret for sin del. I denne avdelingen er ledernivåene studieleder og dekan, og i institusjonen er det rektor. Det betyr at studieleder rapporterer til dekan, og dekan rapporterer igjen til rektor. Rektor rapporterer til styret for høyskolen, som igjen står formelt

ansvarlig overfor departementet og NOKUT. Evalueringsrutinene er etablert og strukturert etter en slik forståelse og organisering.

Men mine data viser at ledelse allikevel ikke er så tydelig som man kanskje først vil anta. I dette systemet er lærerne tillagt ansvaret for å hente ut de elektroniske evalueringene og gjennomføre dialogmøter med tillitsvalgte studenter. I dialogmøtene definerer bl.a. studenter og emneansvarlige lærere hva som kan vurderes som avvik, og det er lærere som i første omgang skal håndtere avvikene. Hvis avviket relaterer seg til at en kollega ikke har gjennomført et foreskrevet opplegg med studentene, er det læreren som først skal ta dette opp med sin kollega. Lærere har ingen definert lederrolle i organisasjonen, men tillegges her et ansvar for å ta opp noe som kan være ubehagelig med sine likemenn (Møller, 2004b). Lærere sier at denne rutinen er ubehagelig, og at de forsøker å omgå problemet ved å foreslå at vedkommende kanskje vil ha mer relevans på et annet emne. Lærere sier også at det samme problemet kan forekomme i forslag til tilleggsspørsmål i evalueringsskjemaet. Når flere kurs evalueres innenfor samme emne, vil tilleggsspørsmål kunne avdekke forskjellene i studentenes evaluering. Lærere opplever dette som en mulig uthenging av sine kollegaer, og det oppgis også som en av grunnene til at de sjelden foreslår tilleggsspørsmål.

Her kan det altså se ut som om ledelsen på institusjonsnivå har fastsatt overordnede mål for virksomheten, og hatt som intensjon at detaljkontroll skal erstattes av selvkontroll og flere frihetsgrader for den enkelte (Røvik, 2005). Dekan og studieledere er de eneste definerte lederfunksjonene i avdelingen, og dekan befinner seg i en mellomlederposisjon mellom sentralt gitte direktiver fra rektor og høyskolens styre, bygget på nasjonale politiske agendaer (det strategiske nivå), og ansatte og studenters utøvelse av disse direktivene. En slik mellomlederposisjon har krav både oppover og nedover i organisasjonen, og befinner seg i en utsatt posisjon (Røvik 2005). Og denne posisjonen kjenner jeg altså godt fra egen erfaring.

6.2.2 Ledelsesdilemmaer

Jorunn Møller (2004a) viser fra sin forskning at rektorrollen i norsk grunnskole er preget av både *styringsdilemmaer* og *lojalitetsdilemmaer*, og etter min vurdering kan vi tillegge de samme dilemmaene til mellomlederposisjonen i høyskolene. *Styringsdilemmaene* omfatter en rekke utfordringer knyttet til kontroll og læring, ledelsens kontinuerlige vurdering av høy eller lav grad av styring, og om ledelsens initiativ stimulerer til læring hos studenter og ansatte. *Lojalitetsdilemmaene* kommer til uttrykk i handlinger hvor det er problematisk å

rettferdiggjøre hvor man plasserer lojaliteten sin, og vanskeligheter med å vurdere konsekvenser på kort og lang sikt (Møller, 2004a). Hennes forskning viste at informantene erfarte dette som individuelle utfordringer, mens hun viser til at dette har sammenheng med strukturelle og kulturelle føringer i samfunnet.

De strukturelle endringene som er kommet som en konsekvens av kvalitetsreformen har også gitt mellomledernivået i høyskolen nye utfordringer. Fra å være valgt leder og fremst blant likemenn (Møller, 2004b), innen visjonene om høyskolen som ”akademisk selvstyre” og som ”representativt demokrati”, er dekanen nå tilsatt med både administrativt og faglig ansvar på sitt nivå. Det er dekanen som både skal tilrettelegge for læring i avdelingen, og være lojal mot det strategiske nivåets mål og krav til resultater. Det sentrale studentevalueringssystemet skal gjennomføres for alle emner i alle studier, selv om lærere vurderer at det ikke gir et godt grunnlag for læring. Slik jeg vurderer mine data viser ledelsen her en stor lojalitet mot det etablerte studentevalueringssystemet, og problematiserer i mindre grad hvilke innvirkning det har på læring. De gitte evalueringskriteriene godtas, og vurderes i tillegg som et tilfredsstillende grunnlag for en læringssløyfe som leder til kontinuerlig forbedring og utvikling av studentenes utdanning og læringsmiljø (Helle, 2005). Lærerne gir imidlertid ikke uttrykk for samme forståelse av studentevalueringer og læringssløyfe.

Lederne gir uttrykk for at studentevalueringene er viktige for det pedagogiske utviklingsarbeidet, og jeg tolker av det at de mener det eksisterende evalueringsverktøyet faktisk er funksjonelt og har innvirkning på det pedagogiske arbeidet. Dette har de liten støtte for hos lærerne.

6.2.3 Styring, ledelse og identitet

Å styre betegner ofte evnen til å kontrollere andre (Langfeldt, 2008). Å lede er i sterkere grad også koblet til det relasjonelle hvor kommunikasjon er en vesentlig egenskap ved god ledelse. Videre er mening sterkt knyttet til opplevelsen av identitet (Møller, 2004b).

Mellomlederposisjonen i høyskolen skal kontrollere at virksomheten skjer etter gjeldende retningslinjer, og legge til rette og være pådriver i utviklingsarbeidet gjennom god dialog med og blant ansatte. For at ansatte skal oppleve å ha sin identitet knyttet til organisasjonen må de verktøy som brukes til bl.a. studentevalueringer ha mening for dem, og mening skapes i prosessen ved utvikling av verktøyene. Mening er i denne sammenheng også koblet til

forståelse av hva som er kvalitet i utdanningen, og hvordan kvalitetsoppfatning identifiseres i fellesskap med andre (Dahler-Larsen, 2005).

Styring

I mitt datamateriale kan det se ut som om kontrollen primært er koblet til at evalueringssystemet er etablert, og i mindre grad til utbytte av det. Gjennomføringsgraden av evalueringer og dialogmøter var høsten 2008 på 40%, og ledelsen sier at ”vi har knapt diskutert evalueringer fordi vi knapt har hatt rapporter, og det har vært dårlig med dialogmøter”. Lærerne gir uttrykk for at ledelsen i liten grad etterspør evalueringer. Svarprosenten blant studenter er veldig lav, og noen av årsakene til dette vurderes å være at evalueringene kommer for hyppig, de kommer samtidig med andre innleveringer, og de har ingen direkte innvirkning på disse studentenes studier. Verken ledere eller lærere gir eksplisitt uttrykk for at disse evalueringene har mening for studentene. Det erkjennes altså at systemet ikke fungerer tilfredsstillende, og etter min vurdering har både ledere og lærere slått seg til ro med at dette er det systemet de har. Det er imidlertid nå satt i gang en ny prosess med evaluering og utvikling av systemet, men den prosessen er helt i startfasen.

Jeg mener å kunne hevde at høyskolen i sin nåværende form styres og kontrolleres i tråd med visjonene om høyskolen som ”instrument for nasjonale politiske agendaer” og som ”serviceforetak i konkurrerende markeder”. Evalueringssystemet er primært etablert på bakgrunn av hva jeg vil betegne som ekstern styring, forstått som politiske signaler nedfelt i lov- og regelverk. Ut fra en slik forståelse vil evalueringssystemet ha en kontrollfunksjon på om regler følges og om resultatene tilfredsstiller markedets etterspørsel både i omfang og innhold. Men det kan allikevel synes som om systemet virker lite kontrollerende på lærerne i organisasjonen. Oppfølgingen av evalueringssystemet skjer primært oppover i organisasjonene, og lærernes opplevelse er at systemet ikke er kommunisert inn i daglig virksomhet. Resultatene diskuteres lite i møter, og deres opplevelse er at ledelsen ikke trekker evalueringer inn som grunnlag for ansattes kompetanseutviklingsplaner.

Evalueringen av kvalitetsreformen reiste spørsmålet om de kvalitetssystemene som nå er etablert koblet ansatte og studenter *fra* kvalitetsarbeidet heller enn å involvere dem (St.meld.nr.7 (2007-2008)). Etter min vurdering kan det se ut som om dette nettopp er tilfelle ved denne høyskolen, og at ansatte og studenter fritar seg fra ansvaret om å bidra til kvalitetsutvikling. De fritas ikke gjennom rutiner etablert i systemet, men de fritar seg selv

uten at det får noen konsekvenser for dem. Kvalitet gjennom studentevalueringer har gjort primære kvaliteter til objektivt målelige, og kvalitet er gjort til mekaniske størrelser (Dahler-Larsen, 2008, s.23). Det kan virke som om denne forståelsen på mange måter har medført at ansatte og studenter ikke lar seg kontrollere av dette systemet.

Ledelse

Å lede høyere utdanning er i seg selv en omfattende og krevende prosess. De formelle lederrollene i systemet på avdelingsnivå i denne høyskolen er dekan og studieleder, men lærerne har også en lederfunksjon. Om de ikke har en formell rolle, tillegges det posisjonen å lede undervisning og studentenes læringsprosesser. Jeg har også vist at lærerne har en lederfunksjon i vurdering av evalueringsresultater og gjennomføring av dialogmøter. Å lede er en relasjonell prosess hvor kommunikasjon og dialog er vesentlige elementer (Møller, 2004b). Rammene for ekstern og intern styring ligger i det etablerte systemet, men å lede er på mange måter å kommunisere systemet inn i virksomheten, og gjøre dette i relasjon til ansatte og studenter.

Mine data sier lite om lederrollen spesielt, men de sier en del om manglende kommunikasjon rundt studentevalueringer. At lærerne har opplevelsen av at evalueringene ikke kommuniseres inn i forhold til ansattes medarbeidersamtaler, diskuteres fast i lærerkollegiet som grunnlag for fagutvikling eller etterspørres og responderes til ansatte, er etter min vurdering et lederansvar. Det er lederne som må legitimere evalueringene i avdelingen, og det gjøres i dialog med ansatte og studenter.

Eriksen (1999) skilte mellom *kommunikative* og *strategiske* handlinger. I *strategiske* handlinger gis en strategi ut fra interesser, og strategien er formålsrasjonell. Strategiene kan være åpne eller skjulte for ansatte. I *kommunikative* handlinger er imidlertid verdier sentralt, og kommunikasjonen helt vesentlig. Men kommunikasjonen kan allikevel føre til ulike beslutninger og ulik legitimitet for beslutningene. Det optimale er konsensus hvor diskursen er den maktfrie dialogen som gir felles innsikt og kvalifisert enighet. Men kommunikasjonen kan også føre til en provisorisk enighet, hvor deltakerne anser resultatet som en rimelig og akseptabel beslutning under de rådende forhold. En slik provisorisk enighet kan bygge på en *kvasikonsensus* (ibid), hvor utfallet støtter seg på at en har diskutert seg gjennom det som skaper kontroverser og skapt et videre samhandlingsgrunnlag. Eller på en *minikonsensus* hvor man rett og slett har unngått diskusjoner om verdier som ansees som private, men som

allikevel gjør konsensus umulig. Når Skjervheim (1997) skiller mellom *episteme* og *doxa*, handler dette skillet nettopp om forskjellen mellom sann innsikt og bare meninger.

Det er ikke godt å si hvilke strategier eller kommunikasjoner som ligger til grunn for verken utviklingen eller oppfølgingen av dette evalueringssystemet. Men mye kan tyde på at det i alle fall ikke ligger en sann innsikt og en kvalifisert enighet til grunn. I utviklingen av systemet har ledelsen deltatt på lik linje med alle ledere i høyskolen, men sier allikevel at det er læringsmålene i deres læreplan som har vært utgangspunktet. Hvordan sammenhengen mellom høyskolens overordnede mål og suksessfaktorer, og læringsmål for de enkelte studier fanges opp i samme evalueringssystem, er vanskelig å se tydelig. Og hvordan dette er kommunisert inn i prosessen ved utvikling av systemet er også uklart. Lærerne har i tillegg liten bevissthet om sin deltakelse i utviklingen av systemet. Det kan synes som om systemet bygger på en provisorisk enighet hvor alle er invitert inn i prosessen, men hvor institusjonens strategi om å etablere et felles evalueringssystem har vært overordnet behovet for en kvalifisert enighet. De som har utviklet systemet har kommet fram til en *kvasikonsensus*, og det kan synes som om lærernes evnt. innspill ikke er tatt tilstrekkelig til følge.

Ved oppfølging av systemet i avdelingen synes jeg også kommunikasjonen som lite tydelig. I avdelingen skal ledelsen følge opp konsekvensene av manglende konsensus om evalueringssystemet, og da blir lærernes manglende enighet tydeligere. Deres opplevelse av å ikke ha vært del av den provisoriske enigheten som ligger til grunn for systemet, gjør at de heller ikke finner det formålstjenelig å bruke. Men så lenge systemet som sådan heller ikke diskuteres i avdelingen, legges ikke grunnlaget for å oppnå en slik enighet. Her kan det synes som om ledelsen har akseptert systemet som det er på bakgrunn av de diskusjonene de selv har deltatt i, men ikke ført de samme diskusjonene videre i egen avdeling. Lærerne har derfor ikke fått noe grunnlag for å inngå en provisorisk enighet bygget på for eksempel en *minikonsensus*. Når bruken av systemet heller ikke kommuniseres aktivt i avdelingen, og lærerne opplever å ikke få respons fra ledelsen, viser resultatet å være en slags resignasjon fra lærerne.

På mange måter virker systemet lineært fra lærere og studenter via avdelingsledelsen til rektor og styret, men ikke prosessuelt mellom avdelingsledelsen, lærere og studenter. Dahler-Larsen (2005) presiserer at evalueringers legitimitet er avhengig av i hvilke grad de ansvarlige for evalueringen trekkes inn i prosessen, og at det faglige personalet bør være i flertall i prosessen som utvikler organisering av evalueringer. I utviklingen av dette systemet har ikke faglige

ansatte, forstått som de som først følger opp evalueringene, vært i flertall. Det kan også synes som om evalueringene har liten legitimitet i lærerkollegiet. Det synes som om ledelsen i langt større grad kunne bidratt til å øke denne legitimiteten gjennom åpne dialoger og refleksive prosesser med ansatte. Men som leder selv i høyere utdanning, vil jeg samtidig gi uttrykk for forståelse for at slike prosesser kan utebli.

Identitet

Identitet er nært knyttet til mening, og jeg har i teoridelen også koblet identitet til kvalitet. Kvalitetsbegrepet er relativt, og Dahler-Larsen (2005) mener at en organisasjon kan befeste sin identitet gjennom å velge hvilke og hvor mange av det han betegner som symbolske felt den vil speile sin identitet i. Denne oppgaven er avgrenset til studentevalueringer som et av disse symbolske feltene. Når bruken av studentevalueringer oversettes til konkrete handlinger, er det i denne oversettelsen ansatte definerer og redefinerer begrepet kvalitet. Jeg har lagt til grunn at kvalitet er relativ til sosiale prosesser i dagens refleksive modernitet, og det er de sosiale prosessene som alltid åpner nye muligheter for refleksjon om begrepet. Men det ligger en forutsetning i at det legges til rette for slike sosiale prosesser. Enkeltløyfet og dobbeltløyfet læring forutsetter prosesser for at man skal gjøre tingene riktigere, eller gjøre de riktige tingene (Helle, 2005).

Slik jeg tolker mine data legges det lite til rette for slike refleksive sosiale prosesser i denne avdelingen. Riktig nok sier lederne at kvalitet diskuteres fortløpende uten at man sier at det er det man gjør. Men hva som er kvalitet i avdelingen er ikke eksplisitt uttalt, selv om både lærere og ledere sier at det er knyttet til hva som fungerer. En lærer sier at kvalitet er knyttet til det som er evidensbasert, og kanskje ligger det en underkommunisert forståelse nettopp i den uttalelsen. Utdanningsminister for høyere utdanning, Tora Aasland, uttalte bl.a. om stort frafall i ingeniørstudiet at ” så fort vi får kartlagt årsaken til frafallet er vi der med tiltak som virker”¹⁷. Hun gir her altså uttrykk for at problemet kan løses ved et definert tiltak, og departementet vil komme opp med et slikt tiltak så fort de har kartlagt årsaken. Hennes støtte til et kausalt forhold mellom struktur og aktør underbygger nettopp troen på at problemer kan løses ved etablerte systemer.

¹⁷ Uttalt i NRK 22.03.09

Evidensbasert praksis er, spesielt innen helse- og sosialfagene, i dag blitt svært utbredt. Men evidensbasert praksis er ikke udiskutabelt, og professor Tor-Johan Ekeland (2007) sier i en artikkel i tidsskriftet *Forskningspolitikk*:

Først og fremst handlar evidenskonseptet om ein relativt ateoretisk empirisk pragmatisme opphøgd som vitskapleg styringsgrunnlag for praksis. Det viktigaste er å dokumentere at noko verkar - kvifor, som er vitskapen sitt mål å svare på, har kome i bakgrunnen (ibid, nr.2).

Forholdet mellom *at* noe virker og *hvorfor* det virker er helt sentralt, men et paradoks i denne høyskolen er at evalueringssystemet faktisk ikke virker tilfredsstillende, og at få etterspør hvorfor.

Dahler-Larsen (2005) knyttet utviklingen av identitet til noe mer enn et kausalt forhold mellom aktør og struktur. Hans forståelse av et iboende forhold var knyttet til de prosessene hvor man gjennom diskursen kom fram til en felles forståelse av de symbolske felt som bl.a. ga grunnlaget for utvikling av identitet. I hans forståelse må det etableres muligheter for refleksive prosesser for at studentevalueringer skal ha mening i organisasjonen, og for at ansatte og studenter knytter sin identitet til kvalitetsbegrepet i disse evalueringene. Slik jeg leser mitt datamateriale er det ikke system for slike refleksive prosesser i avdelingen, og resultatet er at verken lærere eller studenter har noen identitet knyttet til evalueringene. Vi har også sett at utviklingen av evalueringskriterier heller ikke har vært, eller er, gjenstand for slike refleksive prosesser.

En oppsummering er derfor at dersom studentevalueringer skal ha mening for ansatte og at de skal knytte sin identitet til disse evalueringene, må slike refleksive prosesser etableres.

7. Oppsummering og en mulig vei videre

Er så studentevalueringer meningsskapende verktøy for kvalitet i høyere utdanning? En problemstilling som i denne oppgaven er avgrenset til et system ved en høyskole, og som derfor må vurderes i forhold til denne høyskolens erfaringer.

Jeg mener å kunne hevde at slik studentevalueringer er utformet ved denne høyskolen er ikke svaret entydig ja eller nei. Min analyse viser at høyskolen på mange måter har svart på offentlig politikk gjennom å etablere et system som gir studenter anledning til å gi systematiske tilbakemeldinger på kvaliteten i utdanningstilbud og læringsmiljø. Systemet bygger også på høyskolens strategi- og verdigrunnlag (Dahler-Larsen, 2005), hvor verdiene er gjort om til kritiske suksessfaktorer som gjenspeiler seg i skjemaet. Det er også etablert dialogmøter som del av systemet, og dialogmøtene åpner muligheten for kommunikasjon mellom studenter og lærere. Dialogmøtene kan derfor sies å ivareta behovet for formativ evaluering (Handal, 2006a), og så langt kan systemet se tilsynelatende velfungerende ut.

Men et vesentlig funn i mine data er hva skjemaet ikke gir av informasjon. Studiet viser at avdelingsledere og lærere har ulike forventninger til den informasjonen som kan hentes ut av evalueringssystemet, og at spesielt lærerne ikke opplever å få informasjon som de kan bruke i sitt pedagogiske og didaktiske utviklingsarbeid. Når spørsmålene er like for hele høyskolen, blir konkret informasjon om deres emne/kurs utydelig. Evalueringen fungerer som et instrument for *screening* (Handal, 2006a) av utdanningen og læringsmiljøet, men lærernes opplevelse er at systematikken ikke gir nødvendig bedømmelse som grunnlag for handling (Vedung, 1998). Både ledere og lærere vurderer dialogmøtene som viktige, men også her er lærerne spørrende til hvor mye de kan vektlegge det som sies. Deres erfaring er at tillitsvalgte student ikke alltid representerer klassens stemme, og at uformelle samtaler med andre studenter kan gi andre innspill.

Dahler-Larsen (2006) presiserer viktigheten av at alle involverte enes om formålet med studentevalueringer før systemet etableres. Han er opptatt av at kvalitet er relativ og at det nettopp er i diskusjoner om formål kvalitet gis et innhold. I mine funn kan det se ut til at ledere og lærere har ulik oppfatning av formålet med høyskolens evalueringssystem, og at de derfor også har ulik oppfatning av kvalitet. Ledere beskriver systemet som nødvendig for å kunne sammenligne data, mens lærere tillegger systemet hva de kaller høyskolens byråkrati.

Det kan derfor synes som om ledere har en større tillit til de etablerte studentevalueringer som et meningsskapende verktøy for kvalitet i utdanning, enn lærerne.

I analysen av høyskolen som organisasjon ligger noen av årsaksforklaringene til denne forskjellen i oppfatning. Ved å bruke Olsens (2005) stilistiske visjoner som analytisk rammeverk, forsøker jeg å vise hvordan det kan forstås at ledere og lærere har ulik identitet i organisasjonen. Lærerne har sin identitet mest knyttet til høyskolen som ”akademisk selvstyre” og høyskolen som ”representativt demokrati”. Begge visjonene kan på mange måter knyttes til en forståelse av academia hvor faglig orientering og forhandlinger om formål er sentralt. Visjonene er knyttet til ansvarlighet (Svensson og Karlsson, 2008)) hvor ansatte i egenskap av faglig kvalifikasjoner gis tillit til at innhold og formål med utdanningen holder et høyt faglig nivå, og ivaretar de krav som ligger i utdanningen.

Analysen viser imidlertid at avdelingens ledelse har sin identitet sterkere knyttet til visjonene om høyskolen som ”instrument for nasjonale politiske agendaer” og høyskolen som ”serviceforetak i konkurrerende markeder”. Disse visjonene kan på mange måter knyttes til academia etter kvalitetsreformen (2000-2001) hvor politikk, offentlighet og marked i sterkere grad preger styring og kontroll. I disse visjonene ansvarliggjøres ansatte gjennom rapportering av resultater, og offentlig kontroll gjennom akkreditering og konkurranse om studenter, styrer på mange måter institusjonen.

Bildet er selvsagt noe mer nyansert, men kort oppsummert mener jeg at studentevalueringer er et meningsskapende verktøy for kvalitet i utdanningen hvis formålet er å tilfredsstille styringsnivået i institusjonen, men at systemet ikke er meningsskapende for kvalitet i det pedagogiske og didaktiske arbeidet i avdelingen. Og i mellom er avdelingsledelsen, som har til oppgave å tilfredsstille begge nivåene. Min opplevelse er at dette kanskje er høyskolens vanskeligste posisjon.

En mulig vei videre

Akademia er opptatt av forsknings- og utviklingsarbeid. Veldig ofte er det forskning på spesifikke fagområder som får fortrinnsrett. Men med bakgrunn i mine undersøkelser vil jeg her framheve behovet for et sterkere fokus på forskning på undervisning. Handal (2006b) er opptatt av at vi som fagpersoner og forskere underordner oss kvalitetskrav og normer i forskningen, men at vi som undervisere innen høyere utdanning ikke er opptatt av de samme kvalitetskravene. Jeg mener at min undersøkelse viser nettopp dette. Denne høyskolen har

etablert et studentevalueringssystem som jeg, med støtte fra Handal (2006a), betegner som et instrument for *screening* av undervisning og læringsmiljø. Det er vel og bra, og imøtekommer styringsnivåets krav om at studenter skal høres. Men når dette systemet ikke gir tilfredsstillende svar på pedagogisk og didaktisk utviklingsarbeid, bør det suppleres. En måte å gjøre det på er å etablere et forum for undervisning som forsknings- og utviklingsarbeid. Hvis det pedagogiske og didaktiske arbeidet i høyskolen skal få større legitimitet, er min erfaring at det må settes på dagsorden. Men min erfaring er også at nye tiltak ofte møtes med en vurdering av tidsbruk, og det vil derfor være viktig at det i først omgang legges inn i den etablerte møtestrukturen. Poenget er at undervisning gis samme legitimitet i avdelingens faglige fokus som forskning, faglig utviklingsarbeid og behovet for å diskutere avdelingens generelle driftsspørsmål. Dersom tre av de faste møtene i semesteret ble gitt et slikt innhold, ville fokuset være satt. Min erfaring er at mange kollegaer er opptatt av undervisningsspørsmål, og at mange derfor også vil ha ønske om å gi et slikt forum et spennende innhold.

Her kan emneansvarlige lærere få muligheten til å legge fram sitt undervisningsopplegg for kollegiet, og legge fram begrunnelser for valg av fagligpedagogiske virkemidler i emnet. Undervisningsopplegget og faglige begrunnelser bør legges fram for forumet på samme måte som for annen forskning, slik at opponenterne kan ha forberedt sine innspill. I et slikt forum vil opponenterne være hva Handal (2006b) kaller *kritiske venner*. Med kritiske venner mener han kompetente kollegaer som ivaretar den andre gjennom saklige og argumentative innspill, og hvor kritikken bygger på saklig analyse. Kritikkk skal ikke være noe kritisk negativt, men noe til å bli klok av og som fører utviklingsarbeidet videre.

I den høyskolen jeg har undersøkt ville et slikt forum kunne fange opp noe av lærernes behov for innspill på pedagogisk og didaktisk utviklingsarbeid. Når studentene har gitt sine innspill gjennom evalueringsskjemaet og dialogmøtene, vil emneansvarlig kunne se dette i forhold til eget undervisningsopplegg. Undervisningsopplegg, faglige begrunnelser og studentenes innspill vil da kunne være grunnlag for diskusjoner, og læreren vil ha et langt bedre grunnlag for evt. å endre på undervisningsopplegget. Når undervisning også gjøres til forsknings- og utviklingsarbeid, vil lærere i høyere utdanning ha et helt annet grunnlag for å legitimere og forske på egen praksis. Det kan også gjøres i rammen av vitenskap, og en flott effekt kunne forhåpentligvis vært at langt flere kunne bidratt med artikler og forskningsresultater i etablerte pedagogiske tidsskrifter.

Knyttet til Olsens (2005) visjoner ville et slikt forum kunne bidratt til at den forståelsen som ligger i visjonene om ”akademisk selvstyre” og ”representativt demokrati” kunne blitt mer framtreddende i dagens organisering av høyere utdanning. Jeg tenker da særlig på forståelsen av behovet for faglige forhandlinger som grunnlag for normer og mål, og forståelsen av faglig autonomi og intern styring. Opplevelsen av at den tillit som tidligere var gitt gjennom kompetanse og profesjonalitet nå er redusert, ville gjennom et slikt forum også kunne reduseres.

Jeg har i denne oppgaven også vært opptatt av Dahler-Larsens (2008) forståelse av refleksive prosesser, og hvordan identitet er knyttet til hvordan man skaper mening i organisasjonen. Han knytter også sin forståelse til at ansatte er innflettet i de institusjoner de samtidig konstruerer, og at kvalitet kommer til uttrykk i den måten aktører påvirker og påvirkes av det systemet de er en del av (ibid). I et forum hvor pedagogisk og didaktisk arbeid ble vurdert som et forskningsbasert utviklingsarbeid, ville mulighetene for refleksive prosesser om kvalitet knyttet til undervisning være etablert. Gjennom et forskningsbasert utviklingsarbeid vil refleksiviteten bedres, og forholdet mellom etablerte og nye praksiser ville være del av en kontinuerlig overveielse.

Kildeliste

- Andersen, N.Å. & Thygesen, N.T.(2002). *Styring av styringsverktøjer*. København: Ledersupporten, København kommune.
- Andersen, N.Å. (2008). Velfærdsledelse: Diagnoser og utfordringer. I C. Sløk, & K. Villadsen. *Velfærdsledelse I den selvstyrende velfærdsstat*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Afsar,A. & Skedsmo,G. & Sivesind,K.(2006). Evaluering og kunnskapsutvikling i ledelse av utdanning. I K.Sivesind, G.Langfeldt. & G.Skedsmo (red.) *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Berger, P.L. & Luckmann,T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Dale,E.L. & Wærness, J.I. (2004). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Dahlberg, M. & Vedung,E. (2001). *Demokrati och brukarutvärdering*. Gävle: Studentlitteratur.
- Dahler-Larsen, P. (2005). *Den Rituelle Refleksjon – om evaluering i organisasjoner*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen,P. (2006). *Evalueringskultur. Et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *Kvalitetens beskaffenhet*. Odense: Syddanske Universitetsforlag.
- Ekeland, T.J. (2007). *Evidens og nypositivisme*. Oslo: Forskningspolitikk, nr 2/03.07.2007.
- Engh, K.R. (2007). *Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet*. Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 2 Universitetsforlaget.
- Engelsen, B.U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Eriksen, E.O. (1999). *Kommunikativ ledelse – om styring av offentlige organisasjoner*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Eriksen, E.O. & Weigård, J. (1999). *Habermas politiska teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen, E.O. (2001). *Demokratiets sorte hull – om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag
- FOR 2005-09-08 nr. 1040: *Forskrift om akkreditering, evaluering og godkjenning etter lov om universiteter og høyskoler*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Forsknings- og utviklingsarbeid 3 (1992). *Startegier for styrking av kvaliteten i utdanning og forskning*. Oslo, Høgskolestyrets skriftserie, Det regionale høgskolestyret for Oslo og Akershus.

-
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax forlag
- Gornitza, Å. & Olsen, J.P. (2006). *Europeiske endringsprosesser i høyere utdanningsinstitusjoner*. Oslo: Tidsskrift for samfunnsforskning, nr. 2
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Handal, G. (2006 a). Studentevaluering av undervisning. I H. Strømsø, K.H. Lycke & P. Lauvås(red). *Når Læring er det viktigste*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Handal, G. (2006 b). Kritiske venner. I H. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås(red). *Når Læring er det viktigste*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Handal, G. & Sandvik, L. (2008). *Internevalueringers legitimitet – et eksempel fra Universitetet i Oslo*. I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 6. Oslo: Universitetsforlaget
- Hansen, H.F. (2003). *Evaluering i staten. Kontroll, læring eller forandring*. Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Helle, L. (2005). *Rom for handling. Skoleutvikling i et helhetsperspektiv*. (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1997). Ein utdana mann og eit dana menneske. I E.L.Dale (red). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: AdNotam Gyldendal
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T.A.Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Holter, H. & Kalleberg, R. (2007). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. & Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2007). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Karlsen, G. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, R. & Stensaker, B.(red). (1996). *Kvalitet i høyere utdanning: Teori, empiri og praksis*. Oslo: Rapport nr.7 NIFU
- Kaspersen, L.B. (2001). *Anthony Giddens – en introduksjon til en samfunnsteoretiker*. (2.utg) København: Hans Reitzels forlag.
- Kleven, T.F.(2002). Begrepsoperasjonalisering. I Lund, T.(red). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub
- Kvale, S. (1999). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- Langfeldt, G. & Elstad, E. (2007). *Når accountability-tankegangen møter norsk skolevirkelighet*. I tidsskriftet: Bedre skole, nr. 4, s.27-33

- Langfeldt, G. (2008). *Ansvarsstyring i utdanningssektoren – statlig ambisjon og ideologi*. I G. Langfeldt & E. Elstad & S. Hopmann, Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Langfeldt, L. & Harvey, L. & Huisman, J. & Westerheijden, D. & Stensaker, B. (2008). *Evaluation of NOKUT – The Norwegian Agency for Quality Assurance in Education*. Oslo: Norwegian Ministry of education and research.
- Larsen, I.M. & Maasen, P.A. & Stensaker, B. (2004). *Styring og ledelse av høyere utdanningsinstitusjoner*. Skriftserie 20/2004. Oslo: NIFU STEP
- LOV 2005-04-01 nr 15: *Lov om universiteter og høyskoler* (universitets- og høyskoleloven). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I Lund, T. (red). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo, Unipub
- Milford, R.M. (2007). *Det multivalente universitet. Idébasert innholdsanalyse av Universitetet i Oslos strategiplaner*. Oslo: Hovedoppgave i profesjonsstudier i pedagogikk. UiO
- Møller, J. (2004a). *Lære å og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Møller, J. (2004b). *Lederidentiteter i skolen, posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. (2005). *Ansvarliggjøring av skolen – hva innebærer det?* I tidsskriftet Bedre skole, nr. 1, s.23-32
- NOKUT. (2006). *Forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkreditering av institusjoner i høyere utdanning*.
- NOKUT. (2008). *Kriteriegrunnlag for evaluering av universiteters og høyskolars kvalitetssikringsystem for utdanningsvirksomheten*.
- NOU (2008) *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*. Oslo: Norges offentlige utredninger 2008:3, Departementenes servicesenter.
- Olsen, J.P. (2005). *The Institutional dynamics of the (European) University*. Oslo: UiO, Centre for European Studies
- Oma Ohnstad, F. (2008) *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg i lærerutdanningens praksisskoler*. Doctoral dissertation UiO/PFI. Oslo
- Ot.prp.nr. 40 (2001-2002). *Om lov om endringer i lov 12.mai 1995 nr.22 om universiteter og høyskoler og lov 2.juli 1999 nr. 64 om helsepersonell*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

-
- Pors, J.G. (2009). *Evaluering indefra. Politisk ledelse av folkeskolens evalueringskultur*. Fredriksberg C: Nyt fra Samfundsvidenskabernes
- Ragin, C.C. (1994). *Constructing Social Research*. California: Pine Forge Press
- Røvik, K.A. (2005). *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (1957). *Deltakar og tilskodar*. Oslo: UIO, stensilserie
- Sinclair, A. (1995). The camelion of Accountability: Forms and Discourses. I *Accounting, organizations and Society*, Vol.20, no 2/3, s. 219-237
- Sivesind, K.H. (2007). Sortering av kvalitative data. I H. Holter & R. Kalleberg (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2.utg). Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek
- St. meld. nr.27 (2000-2001). *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform i høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- St.meld.nr.31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartement
- St.meld.nr.7 (2007-2008). *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Stensaker, B. (1998). *Evaluering av studie og læringsmiljø. En veiledning for faglig og administrativt personale ved universiteter og høyskoler*. Cappelen Akedamiske forlag.
- Stensaker, B. (2006). *Institusjonelle kvalitetssystemer i høyere utdanning – vil de bidra til bedre kvalitet?* Delrapport 2/Evaluering av kvalitetsreformen. Oslo: NIFU STEP
- Stensaker, B. (2008). *Endringsarbeid i høyere utdanning: nye konfliktlinjer og nye muligheter*. I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 6. Oslo: Universitetsforlaget
- Svensson, L.G. & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I: A.Molander & L.I. Terum, (red). *Profesjonsstudier*. Oslo; Universitetsforlaget.
- Sørbo, J.I. (2002). *Hans Skjervheim – ein intellektuell biografi*. Oslo: Samlaget
- Tjeldvoll, A. (2006). *Skolekvalitet internasjonalt – sett fra Øst Asia*. I: Uniped, årgang 29, 3/2006, side 38-44.
- Vedung, E. (1998). *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur
- Vedung, E. (2000). *Utvärdering, demokrati og reflexiv modernitet*. Gävle: Uppsala universitet
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord, SEEKa/s.
- Weber, M. (1973). *Makt og byråkrati. Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal

Aamodt, P.O & Prøitz, T.S & Hovdehaugen, E. & Stensaker, B. (2007). *Læringsutbytte i høyere utdanning*. Rapport 40/2007. Oslo: NIFU STEP

Aasen, P (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind & G. Langfeldt & G. Skedsmo(2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Høgskolens interne dokumenter:

Strategisk plan 2007-2011. Godkjent av høyskolestyret 20.06.2007

Kvalitetssikringssystem. (2006)

Dialogmøte Perm (2008) sist revidert 08.04.08

Emneevalueringsskjema

Emnerapport 2008/2009 – fra emneansvarlig til studieleder

Samlerapport emner 2008/2009 – fra studieleder til dekan

Dialogmøterapport – fra studieleder til dekan/fra seksjonssjef til rektor. 2008

Vedlegg 1

Anne Thronsen

Fartangen 17

3725 Skien

Mobil:92058798, mail: thronsa@online.no

Skien 06.01.09

Kjære respondenter.

Denne lille undersøkelsen handler om hvordan studentevalueringer inngår i kvalitetsarbeidet i høyere utdanning, og er del av et masterstudium i utdanningsledelse ved Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.

Jeg har over lang tid vært opptatt av begrepet kvalitet som et begrep vi daglig omgir oss med, uten at vi nødvendigvis definerer hva vi legger i begrepet. Kvalitet er for de fleste et positivt ladet ord, og noe alle tilstreber. Vi snakker alle om økt livskvalitet for den enkelte og politikere snakker daglig om bedre kvalitet på helsetjenester og i skolen. Men hva menes egentlig med kvalitet? Mange politikere hevder bestemt at for å finne ut om noe har kvalitet må vi kunne måle effekten. Men hvordan måler vi egentlig kvalitet? I kjølvannet av fokus på kvalitet er det også et økt fokus på evaluering, og evalueringsfenomenet i vårt samfunn er mer omfattende, komplekst og tidstypisk enn bare den enes kontroll av den andre.

Høyere utdanning er pålagt gjennom NOKUT å etablere kvalitetssikringssystemer for sin virksomhet som del av et akkrediteringssystem. Studentevalueringer inngår som del av dette systemet ved alle universiteter og høyskoler, og det er disse studentevalueringene jeg ønsker å ta utgangspunkt i for å vurdere kvalitetsarbeidet i høyere utdanning.

Min problemstilling er: *Studentevalueringer som meningsskapende verktøy for kvalitet i høyere utdanning?*

For å få et grunnlag til å drøfte en slik problemstilling trenger jeg informasjon fra personer som kjenner og forholder seg til studentevalueringer i sin virksomhet innen høyere utdanning. Aktuelle personer i denne lille undersøkelsen er 3 vitenskapelig ansatte og 2 ledere ved studieprogrammet XX.

Metoden jeg ønsker å bruke er semistrukturert intervju med hver enkelt. I et semistrukturert intervju har jeg noen hovedfokus, og det er innspill og dialog om disse hovedfokusene som vil

bringe oss videre i intervjuet. Intervjuene vil vare inntil 60 minutter. Intervjuene tas opp på bånd og transkriberes deretter til skriftlig informasjon. I analyse av intervjuene vil det være den skriftlige informasjonen som behandles som data. Dersom det under intervjuet legges fram skriftlig informasjon om studentevalueringer som ikke tidligere er kjent for meg, vil dette kunne bli behandlet som data. Datamaterialet vil bli behandlet konfidensielt, og alle personopplysninger vil være anonymisert i det publiserte materialet. All deltakelse er frivillig, og alle informanter står fritt til å trekke seg fra avtalen på et hvilket som helst tidspunkt dersom de finner situasjonen vanskelig.

Jeg vil innhente informert samtykke om vilkårene for gjennomføring av intervjuene fra alle informantene (se vedlegg).

Hovedfokus for intervjuet vil være:

- Hva handler studentevalueringene om?
- Hvordan organiseres studentevalueringer ved dette studieprogrammet
- Hvilke forventninger har du til studentevalueringene (for egen virksomhet)
- Hvordan inngår studentevalueringene i daglig arbeid?
- Hvilke konsekvenser har det å ikke følge opp studentevalueringene?
- Hvilke betydning mener du at studentevalueringer tillegges i organisasjonen HIAK?

Gjennom hovedfokusene ønsker jeg å få informasjon om mening, funksjon og bruk av studentevalueringer i deres virksomhet. Informasjonen vil anonymiseres inn som grunnlag for drøfting i masteroppgaven. Masteroppgaven forventes avsluttet 20.05.09.

For de av dere som vil delta ser jeg fram til interessante samtaler under intervjuene.

Med vennlig hilsen

Anne Thronsen (sign)

Veileder: Kirsten Sivesind,

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Universitetet i Oslo, Postboks 1099 Blindern, 0317 OSLO

Tlf. 22857609, mobil: 47331522, mail: kirsten.sivesind@ils.uio.no

Vedlegg 2.

SAMTYKKEERKLÆRING.

Studentevalueringer som meningsskapende verktøy for kvalitet i høyere utdanning

Jeg godkjenner at det brukes lydbånd under intervjuet.

De opplysningene som gis transkriberes til skriftlig informasjon, og det er den skriftlige informasjonen som legges til grunn for bruk i oppgaven.

Informasjonen anonymiseres, og det vil ikke være mulig å spore informasjonen tilbake til den enkelte informant.

Jeg er kjent med at jeg kan trekke meg fra intervjuet på et hvilket som helst tidspunkt.

Sted..... Dato.....

.....

Underskrift

Vedlegg 3.

Intervjuguide

Innledningsvis vil jeg at respondentene sier noe kort om hva den enkelte gjør i organisasjonen for å kartlegge om de har lederansvar og/eller undervisnings-, forsknings- og formidlingsansvar. Jeg vil også at respondentene sier noe kort om sin studentkontakt gjennom sitt virke i organisasjonen.

Første hovedfokus vil være: Hvordan organiseres studentevalueringer?

Med organisering tenker jeg ikke først og fremst på en beskrivelse av systemet slik det framkommer i beskrivelsene av Kvalitetssikringssystemet fra 2006, men hvordan studentevalueringer er organisert innenfor et studieprogram. Det er perspektivet ***Studentenes møte med fagene gjennom undervisningen*** som er mitt primære anliggende.

Aktuelle spørsmål kan være:

- Hvordan organiseres studentevalueringene ved dette studieprogrammet?
- Hvilke rolle har du hatt og har du i organiseringen av studentevalueringer ved dette studieprogrammet?
 - Hvilke rolle har ledelsen i organisering av studentevalueringer?
- Kan du si noe om hvordan systemet er utviklet?
 - Kjenner du begrunnelsene for metodevalg
 - Hvordan har forholdet vært mellom institusjonsnivå og studieprogramnivå ved utviklingen av systemet?
- På hvilke måte mener du at virksomhetens verdier og/eller strategier kommer til uttrykk i systemet for studentevalueringer?
 - Hvordan er evalueringskriteriene framkommet?
 - Oppleveres kriteriene relevante for det du mener skal evalueres? (kvalitet i arbeidet).
 - Hvilke rolle har studentene hatt ved utvelgelse av evalueringskriterier?
- Hvordan er dette systemet faglig forankret i virksomheten?

- Hvordan vil du beskrive hva som evalueres?
 - Fungerer dagens organisering tilfredsstillende for at studentevalueringer ivaretar anerkjente faglige mål?
- Jeg er informert om at svarprosenten blant studenter er lav. Hvilke tanker gjør du deg om det?
 - Hvordan vil du beskrive hvilke mening evalueringene gir for studentene?

Fokus for meg vil være hvilke institusjonelle faktorer som preger organiseringen av studentevalueringer, for i analysen å kunne drøfte hvilke eventuelle forskjeller det vil være for en organisasjon om evalueringer gripes an på den ene eller den andre måten (Dahler-Larsen 2005).

Andre hovedfokus er knyttet til meningen med studentevalueringer: Hva handler studentevalueringer om? Her ønsker jeg at respondentene selv skal si noe om sin egen forståelse og mening om hva studentevalueringer er i deres system. I dette spørsmålet ligger det muligheter for mange ulike innfallsvinkler fra respondentene, og det er et bevisst valg å ikke styre fokus i dette første spørsmålet. Meningsaspektet vil her være sentralt, og det er informantens egen mening om hva studentevalueringer handler om som er fokus.

Gjennom temaer/underspørsmål vil det være interessant å finne ut om det er noen felles begreper respondentene mener at studentevalueringer er uttrykk for.

- Når jeg sier studentevalueringer, hva tenker du da?
 - Hva handler egentlig studentevalueringer om for deg?
- Hva omfatter kvalitetsarbeid i din virksomhet?
 - Hvilke betydning har studentevalueringer i det arbeidet?
- Hvilke betydning legger du i begrepet kvalitet?
 - Hvilke betydning tror du dine kollegaer legger i det samme begrepet?
- Hvilke betydning tror du studenter tillegger studentevalueringer?
- Hvilke betydning har studentevalueringer for at anerkjente faglige mål slik de nedfeller seg i studieplanene oppnås hos studentene?

Tredje hovedfokus vil være: Hvilke forventninger har du til studentevalueringer?

Å fa fram respondentenes forventninger vil gi meg innspill på hva de tenker om studentevalueringenes funksjon (om bruken regulerer handlinger og perspektiver).

Aktuelle underspørsmål vil være:

- Det er resultatene av evaluering som er interessant for virksomheten; Hva er det studentevalueringer i deres virksomhet egentlig sier noe om?
 - Bedre undervisning, Større studentaktivitet, Bedre læring
 - Er det i tråd med hva du forventer at de skal si noe om?
- Hvilken funksjon har studentevalueringer for ulike handlinger i deres system?
 - Har de innvirkning på perspektiver i organisasjonen?
 - Hvordan kontrollerer de virksomheten?
 - Hvordan bidrar de til utvikling?
 - Hvordan styrer de virksomheten?
 - Hvilken innvirkning har de på kvalitetsarbeidet?
- Hvilken innflytelse har studentevalueringer på diskusjoner om faglig utvikling?
 - Undervisning, Læring, Forskning
 - I høyere utdanning heter det at undervisningen skal være forskningsbasert. Er det noe forhold mellom studentevalueringer og forskningsbasert undervisning?
- Hvilken innvirkning har sentral organisering av studentevalueringer hatt på din forståelse av ditt ansvar som ansatt?
 - Hvordan har ansvaret ditt endret seg i form eller innhold?
- Som ansatt er du kanskje med på å definere, styre, forme og kontrollere kvaliteten på den ene siden, samtidig som du defineres, formes og kontrolleres av kvalitetssystemet på den andre siden.
 - Hvilke tanker har du om det?
- Hvis du har forventninger som dagens system ikke ivaretar, hva kunne vært gjort annerledes?

Gjennom innspill på funksjon håper jeg å få fram grunnlag for å drøfte hvordan evalueringer betydning for kvalitetsutviklingen. Om evalueringer har betydning for handlinger i organisasjonen, og om hvilke perspektiver for kvalitetsarbeid som er gjeldende i virksomheten. Hvis utgangspunktet er at evalueringer er å vurdere det som har skjedd (Vedung 1998, Kjeldstadli 1999), hvordan brukes de da som grunnlag for å angi retning for det framtidige arbeidet? Det vil også være viktig å få innspill på det dynamiske forholdet mellom kontroll og utvikling på den ene siden, og ansvarlighet (responsibility) og ansvarliggjøring (accountability) på den andre siden (Afsar m.fl 2006). Under funksjon ønsker jeg også å få innspill på forholdet mellom å definere, styre, forme og kontrollere kvaliteten på den ene siden, og defineres, formes og kontrolleres av kvalitetssystemet på den andre siden.

Fjerde hovedfokus vil være: Hvordan inngår studentevalueringer i daglig arbeid?

Gjennom dette fokuset ønsker jeg å få fram respondentenes erfaringer med bruk av studentevalueringer i sitt daglige arbeid.

Aktuelle underspørsmål:

- Når evaluerer studenter?
 - Hvorfor er akkurat det tidspunktet valgt?
 - Hva er din vurdering av hensiktsmessigheten av det valgte tidspunktet?
- Hva evaluerer studentene? Hva evalueres evt. ikke?
- Er studentene ivrig etter å evaluere? Hva gjør dere helt konkret for å få dem til å evaluere?
- Hvem får evalueringsresultatene først?
- Hvem vurderer evalueringene?
- Hvordan formidles resultatene?
- Hvem/hvordan bestemmes oppfølgingen?
- Hvordan bruker dere studentevalueringene overfor studenter?
- Hvordan bruker dere studentevalueringene i kollegiet?
- Hvordan brukes evalueringene i forhold til ledelse?
- Hvilke konsekvenser vil det ha for dere å ikke følge opp studentevalueringene?
 - Som system
 - I forhold til innhold
- Hvordan definerer hva som er avvik?
 - Finnes det kriterier?
 - Både ansatt og studenter kan melde inn avvik. Hvilke tanker har du om det?

Informasjon om bruken av studentevalueringer er sentral for forståelsen av dem. Dahler-Larsen (2005) drøfter bl.a. om evalueringsrutiner kan være etablert uten at de er implementert i organisasjonen, og at manglende bruk av evalueringer ikke har noen konsekvenser. For å innhente data som grunnlag for disse drøftingene vil det være viktig å få fram respondentenes forståelse av oppfølging.

Femte hovedfokus vil være respondentenes forståelse av: Hvilke betydning tillegges studentevalueringer i organisasjonen XX?

Her ønsker jeg å flytte blikket fra det nære studieprogrammet til organisasjonen XX. Dette spørsmålet vil kanskje være mest sentralt hos ledelsen, men jeg ønsker å stille det til alle for å få innblikk i de ulike nivåenes påvirkning av XX.

Aktuelle underspørsmål vil være:

- Hvorfor tror du systemet med studentevalueringer er etablert ved XX?
- Hva tenker du om forholdet mellom sentralt organiserte og lokalt organiserte studentevalueringer?
- Hvilke betydning tror du NOKUTs regelverk har hatt på utformingen av studentevalueringer ved XX?
 - Hvilke andre perspektiver i organisasjonen kan ha hatt innvirkning.
- Hvilke betydning tror du verdigrunnlaget/strategien til XX har hatt ved utforming av studentevalueringssystemet?
 - Hvilke uttrykk gir det seg i systemet?
- Er verdigrunnlaget til XX kjent for studenter og ansatte?
 - Er det implementert?
 - Hvordan er verdigrunnlaget framkommet?
- Hvordan opplever dere at studentevalueringer på studieprogramnivå har betydning for XXs kvalitetsarbeid?
- Hvordan vil du beskrive kvalitetsarbeid?
 - Hva er det for deg?
 - Gjenspeiler studentevalueringene en omforent forståelse av hva som er kvalitetsarbeid?
- Hvordan har du innvirket på definisjonen på hva dere legger i kvalitetsarbeid hos dere?
- Gjenspeiler studentevalueringene en omforent forståelse av hva som er kvalitetsarbeid?
- Hva tenker du om muligheten for å formulere noen demokratiske krav til kvalitetsarbeidets tilretteleggelse?
 - Hva skal i tilfelle til for å lykkes?

- Helt avslutningsvis ønsker jeg at du sier noen få ord om evalueringsbølgen i vår tid.
 - Hva tenker du når jeg sier at vi er omgitt av en evalueringsbølge i vår tid?
 - Hva tror du det gjør med oss?
 - Utgangspunktet for alle evalueringer er å bedre kvalitet. Kan kvalitet alltid bli bedre?

Her kan det også være naturlig å spørre nærmere om Dahler-Larsens innfallsvinkel til evalueringsbølgen i vår tid, og hvilke drivkrefter som ligger til grunn for at vi investerer så mye tid, energi og kapital på evalueringer?

Kvalitet er et sentralt begrep knyttet til evalueringer. Det åpne spørsmålet om det er mulig å formulere noen demokratiske krav til kvalitetsarbeides tilretteleggele kan stille her som